гическая студия

Н. В. ЧЕХОВ

ТИПЫ РУССКОЙ ШКОЛЫ

В ИХ ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ



Издание т-ва „МИР“
Москва, Арбат, Никольский пер., 10

Педагогическая студия

Н. В. ЧЕХОВ

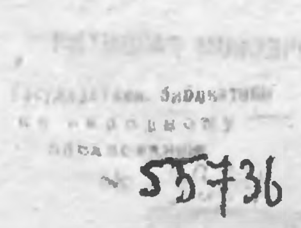
ТИПЫ РУССКОЙ ШКОЛЫ

В ИХ ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ





Издание Т-ва „МИР“
Москва, Арбат, Никольский пер., 10
1923



Главлит № 13412 Москва. Тираж 3000 э

Кооператив „Наука и Просвещение“, аренд. тип. М. С. Н.
Савеловский пер., д. 13.

ВВЕДЕНИЕ.

Эпоха школьной реформы, которую мы переживаем в настоящее время, как и всякая эпоха реформ, есть время выработки новых типов. Эта выработка нового типа школы, начавшаяся немедленно после Октябрьской революции 1917 года, не может считаться законченной.

Долг всякого общественного деятеля, и деятеля просвещения в особенности, ровно как и каждого работника просвещения, принять участие в выработке типа и создании новой школы, которая соответствовала бы требованиям и условиям времени.

Школа каждого народа есть органически развивающийся продукт его культурной жизни. Школу, выработанную у другого народа, и выросшую при иных условиях, нельзя пересадить без изменений на чужую почву: она неизбежно должна будет приспособляться и видоизменяться в соответствии с новыми условиями ее существования, так сказать оклиматизироваться. Нельзя также теоретически созданный или надуманный тип школы осуществить в сколько нибудь широком масштабе, не приспособив его к существующим условиям. Нельзя закрыть все школы старого типа, остановить обучение в них, а затем начать строить новую школу.

Школа живет и развивается под влиянием двух главных факторов: во-первых—идеологического—роста культуры народа и в зависимости от тех задач, которые народ, в лице своего общественного мнения или своих верхних культурных или правящих слоев, ставит своей школе, и во-вторых—материального—т.-е. тех средств, которыми располагает народ, его общественные организации или его государственная власть для осуществления этих идейных задач. Сознательное отношение к школьному строительству требует полного исследования вопроса: какая школа нужна народу, общественным организациям и государству, и какими средствами они располагают для проведения в жизнь намеченной школы.

История школы и особенно русской школы дает ряд поучительных примеров того, как широко задуманные планы школьных организаций терпели поражения, совсем не осуществлялись или давали школе не тот вид, какой желали ей придать организаторы. И всегда это происходило от того, что организаторы не выясняли себе ни действительных культурных потребностей населения, ни тех средств, которыми они могли располагать.

С другой стороны есть примеры и того, как школы реформировались сами собою под влиянием роста культуры и действительных нужд народа или той его части, которую эти школы обслуживали. Эти уроки прошлого могут быть очень поучительны и для настоящего и для ближайшего будущего.

Задача настоящей книги—проследить возникновение и развитие главнейших типов русской школы, на осно-

вании прошлого выяснить роль отдельных факторов в современном строительстве, в организации различных сторон школы, в создании желательного ее типа и, наконец, возможность перехода от существующей в настоящее время у нас школы к новому типу—активно-трудовой школы.

Школа и ее типы.

Для обозначения того учреждения, которое чаще всего и в наиболее широком смысле слова называется школою, мы имеем в русском языке несколько слов: школа, училище, учебное заведение, гимназия, семинария, лицей, пансион. Если с учебным заведением соединялось и закрытое учреждение для воспитания учащихся детей, то такие заведения назывались еще бурса, корпус, институт, пансион или сохраняли те же названия учебных заведений, но к ним прибавлялись слова „с интернатом“, „с пансионом“ „с общежитием“. Каждому из этих имен соответствовал особый тип школы, при чем в разные эпохи одним и тем же именем назывались разные типы. Иногда данное учебному заведению название сохранялось за ним и после того, как самый тип его изменялся. Благодаря этому по названию не всегда можно судить о типе учебного или воспитательного учреждения.

Остановимся на истории этих терминов на русской почве и постараемся выяснить их происхождение.

Древнейшее русское название для всякого учебного заведения было слово у ч и л и щ е. Оно встречается в летописях, ведущих свое начало от XI-го века, оно же господствует и на всем пространстве России до сих пор,

являясь для большинства населения самым обычным и понятным названием. Слово это, вероятно, появилось у нас вместе с введением письменности, появилось как новый термин нового понятия, перешедшего к нам от болгар вместе с церковно-славянской письменностью. Оно соответствует греческому термину дидаскалион (διδασκαλεῖον) — обозначающему училище для мальчиков (или вообще для детей), где учитель (дидаскал— διδάσκαλος) обучает их грамоте и музыке.

Но корень греческого и русского слова различен.

Слово ш к о л а имеет длинную и поучительную историю. Слово это греческое (σχολή — схолэ) и обозначает свободное время или досуг и уже в переносном значении „способ использования этого досуга“, т.-е. занятие чем нибудь в свободное от главного занятия время.

В греческих гимназиях главным предметом занятия была гимнастика (откуда и самое слово), в программу гимназии вошли затем пение, музыка, декламация, танцы. Свободное от этих обязательных занятий время юноши часто проводили в садах при гимназии. Сюда приходили представители старшего поколения, среди них уважаемые и умные люди, любители мудрости, т.-е. философы; юноши окружали их и охотно слушали их поучения и вели с ними беседы. Таким образом возникли „философские школы“, которые в Афинах носили названия по имени тех гимназий, в которых они собирались: Платон вел беседы в Академии, Аристотель— в Лицее (Ликей). Ученики и последователи последнего— носили прозвище перипатетиков, т.-е. прогуливающихся, что и указывало на обстановку, в которой они вели

свои ученые—философские беседы. Слово это переш
затем к римлянам, у которых оно стало обознача
во-первых,—ту или иную философскую систему (фи
софская школа), во-вторых, учреждение, в котором
большей части уже не дети, а взрослые обучались то
чему обычно учили философы—грамматике, диалекти
реторике, математике, геометрии, музыке, медицине
другим наукам, входившим в курс тогдашнего фи
софского образования, отличного и обособленного
курса начального обучения детей в дидаскалионе и
курса физической культуры и искуств—в гимназии. Эт
термин перешел от римлян к народам средневеков
Европы и дал начало соответствующим в западно-европе
ских языках—французское école, немецкое schule (
мецкое произношение латинского schola), итальянск
scuola, английское scool, польское szcola и русск
школа. Повидимому, русское слово прямо взято с по
ского вместе с самым понятием. Заимствование э
произошло на юго-западе России, в XVI веке так ст
называться те „школы“, которые устраивались пра
славными братствами по образцу польских школ, с пр
граммой, общей для всех школ латинского запада.

Расширение понятия школа произошло гораздо поз
Оно шло различными путями в языке литературы и инте
лигентного общества и в языке народном. Однако, д
значительной части русского народа—для великоросс
слово это до последнего времени оставалось чужды
не всегда понятным, несмотря на широкое его распр
странение с конца 80 годов XIX в. вместе с церковно-пр
ходскими школами. Другие начальные учебные заведени

в деревне всегда назывались училищами. И только после Октябрьской революции 1917 года слово „школа“ стало официальным именем всех типов общеобразовательных учебных заведений первой и второй ступени (единая трудовая школа).

Если название не может служить прочной точкой опоры для определения сущности самого предмета и его разных видов, то нужно попытаться дать понятию такое определение, под которое могли бы подойти все его различные типы и их разновидности.

Вот определение отца новой педагогики Яна Амоса Коменского, чешского педагога XVI века: школа есть мастерская, в которой молодые души направляются к добродетели. (Schola est officina in qua novelli animi ad virtutem formantur [1]).

Нас это определение не удовлетворяет, ибо указывает только на одну задачу — воспитательную. Что же представляет собой школа? Школа не есть здание или помещение, где происходят занятия: она может и не иметь постоянного помещения и с переходом из одного помещения в другое — она не перестает быть той же самою школою. Собрание учеников тоже не составляет школы, ибо они ежегодно меняются, как листья на дереве, а школа остается. Школа остается тою же, когда в ней сменяется учитель. Но она меняется или становится другою, если меняются ее основные задачи; если она из общеобразовательной, например, становится специальной, если меняется объем

---

[1]) Orbis pictus CXVII.

даваемого ею образования, и т. д. Школа в то же время не может быть без учителя с его определенной деятельностью и без учеников, которые тоже имеют свою работу в ней. Из этого мы можем дать школе такое определение: школа есть организованное учреждение, имеющее определенную образовательную цель и определенные формы и объем работы учителя и учеников. Воспитательных задачь школа может и не иметь.

От различных целей, которые преследует та или другая школа, различных форм их организации и различного объема даваемого ими образования и происходят все разнообразные типы школ.

Классификация этих типов может быть проведена по принципу цели — и тогда школы распадаются на общеобразовательные и специальные. Кроме того, они могут преследовать только образовательные или и воспитательные задачи, последние могут быть в свою очередь религиозные — церковные или общегражданские — светские. Но все эти подразделения не являются первоначальными, и разные типы школы отделяются друг от друга постепенно в процессе исторического их развития.

Те же школы могут быть разделены и по другому принципу—по объему даваемого обучения. Обычно теперь они делятся по этому признаку на начальные, средние и высшие, но это деление возникло постепенно, как и самые типы начальных и средних школ, да и теперь типы эти иногда встречаются, как определенные последовательные ступени, но чаще являются параллельно и одновременно существующими учреждениями разного по объему курса.

В последнее время стали классифицировать школы еще и по характеру их учебно-воспитательной работы на школы—словесного или пассивного обучения и на школы активного или трудового воспитания. Но эта классификация не может быть еще строго проведена по отношении к массовой школе, потому что и школы пассивного преподавания стремятся к проведению активных методов и кое чего достигают в этом отношении, и школы активного воспитания не могут еще вполне освободиться от пассивного обучения и словесного преподавания.

Еще делят иногда школы на всесословные и классовые. Не подлежит сомнению, что школы разного типа почти всегда обслуживают тот или иной класс, но это зависит не всегда от ограничений, которые ставят учредители школ, а и от той или иной потребности различных классов в школе и образовании.

Школа, как историческое явление, у каждого народа в каждую эпоху его культурного развития, представляет один или несколько типов, свойственных только этому народу и только в данную эпоху. Разумеется можно всегда найти общие черты между школами разных народов и разных эпох, но обычно черты различия гораздо существеннее, чем черты сходства.

Тип школы определяется всей системою дела народного образования, задачами, которые ставит школе народ или отдельный его класс, который школа призвана обслуживать, и теми формами, в которые складывается школьная организация под влиянием культурных, бытовых и экономических условий своего существования.

Для определения типа той или другой школы, необходимо знать следующие ее стороны: задачу школы, состав учащихся в ней детей, продолжительность обучения, план и программу сообщаемых знаний, квалификацию учащих, организацию школьного управления внутри школы, учебную обстановку школы, далее, ее отношение к населению и органам общей и учебной администрации — и, наконец, источники и способы ее материального обеспечения.

Возвращаясь к тем различным названиям учебных заведений, которые существуют в русском языке для обозначения различных типов школ, ограничимся пока указанием на то, что типы эти появлялись в различные эпохи нашей истории и краткий обзор возникновения, развития и падения их составит содержание следующей главы. Попутно будет выяснено и происхождение самых терминов.

Очерк истории главнейших типов русской школы.

До XVI века у русского народа не было своих школ. Если в летописных сводах и упоминается в связи с историею введения у нас христианства об учреждении Ярославом училищ в Новгороде и в Киеве, то во первых эти известия очень сомнительны, а во вторых уже несомненно, что в последующие столетия вплоть до XVI в. организованных училищ па Руси не существовало (свидетельство архиеп. новгородского Геннадия XV века и Стоглавого собора XVI века). Распространение грамоты

шло путем частного и обычно единичного обучения, хотя, быть может, и существовали мастера (немецкое meister от латинского magister) грамоты, бравшие к себе на выучку и по нескольку учеников. В конце XVI и начале XVII века такие мастера существовали несомненно, но их „мастерские“ были их домами и школами или училищами не назывались.

Школы, как учреждения, впервые возникли в конце XVI века в Юго-Западной Руси. Часть Юго-Западной Руси еще с XIV века была присоединена к Польше, другая большая была соединена с Литвою и вошла в сферу культурного влияния Польши только после Люблинской унии 1569 года. Вторая половина XVI века была эпохой усиления католической реакции во всей Западной Европе. Католицизм, в лице монашеских орденов и особенно иезуитского, начинает культурную борьбу с другими религиозными учениями—лютеранским и грекороссийским — путем организации системы обучения и создания новых типов учебных заведений. Одновременно шел рост народных школ в лютеранских странах, особенно в Германии, — городских и сельских. Это культурное движение захватило Польшу и соединенные с нею Литву и Русь и вызвало и на их территории возникновение школ, наиболее распространенного тогда на Западе типа — т.-е. латинских. Эти школы обслуживали нужды церкви, общества и государства, т.-е. нужды тех классов, которые тогда были господствующими и пополняли из своей среды ряды духовенства и правящей чиновной администрации. Дворянство предпочитало давать своим детям домашнее образование и только иногда

доводило их до университета. Но рядом с латинскими школами существовали уже и школы родного языка, вызванные потребностью широких слоев городского и отчасти сельского населения в грамоте. Школы эти создавались и поддерживались самим населением почти без всякого вмешательства со стороны властей.

Эти новые течения проникают через Польшу и в русские области, с нею связанные. Вслед за введением немецкого Магдебургского права в русских городах появляются и цехи, и религиозные братства, и, наконец, школы с преподаванием на своем литературном языке, т.-е. церковно-славянском. Хотя школы эти учреждались церковными братствами, но они вовсе не были исключительно церковными. Они не готовили священников или дьяконов, а если из их стен и выходили чтецы и певцы в церкви, то оттуда же выходили и светские грамотные люди. По примеру германских баронов и герцогов школам этим часто оказывали поддержку и покровительство и русские вельможи, потомки удельных князей, в XVI веке еще православные и державшиеся за свою народность.

Активное выступление католических монашеских орденов в Польше, Литве и З. Руси на борьбу с греко-русским исповеданием вызвало отпор более слабый в верхах тогдашнего русского общества и более сильный в городской среде, экономические интересы которых требовали сплоченной борьбы с польской, немецкой и еврейской конкуренцией. Братские школы получают новую задачу—готовить поборников и защитников православия, и соответственно этому меняют свой характер. Желая противопоставить католическим латинским школам школы с неменьшим объемом знаний, но не в латинско-католической их форме, братства начинают привлекать в свои школы ученых монахов из Греции, вводят греческий язык и науки первой части курса средневековой школы, т.-е. так называемые trivium: грамматику, диалектику и реторику. Расширение знаний, даваемых школами, открывает путь в область научных знаний. Является потребность в более полной подготовке. Программа школ пополняется введением латинского языка, богословия и философии (схоластической). Наконец, в 1640 г. одна из этих школ именно школа братства Боголюбовского монастыря в Киеве превращается в высшее учебное заведение в Киево-Могилянскую академию. Еще раньше, под влиянием основателя этой академии митрополита киевского Петра Могилы, братские школы переходят от греческой основы к латинской, сохраняя и церковно-славянский язык и православие. Умиравшая наука константинопольских и афонских греков не могла соперничать с растущей и развившейся наукою Запада. Петр Могила, сам воспитанник итальянских университетов, сумел воспользоваться латинской образованностью на пользу православия и ввел и латинский язык наряду с церковно-славянским и программу западных латинских школ в братские школы и в Киевскую академию, являвшуюся общим и богословским факультетами западных университетов.

Но только меньшинство доходило до старших курсов этого факультета (полный курс его равнялся 12 годам), большинство бурсаков ограничивалось грамматическим

и реторическим классами. Но все-таки в стране явился кадр богословски образованных русских духовных лиц, развивших значительную литературу, и значительное число просто образованных людей, знавших русскую и латинскую грамоту, знакомых с церковным пением и некоторыми литературными формами.

Параллельно росла потребность в грамоте и у более широких кругов населения. Со второй половины XVII в. бывшие бурсаки являются первыми народными учителями украинского народа. Под именем бродячих дьяков они расходятся по всей Украйне и всюду принимаются учить грамоте ребят, сначала казацкой старшины, а затем и более состоятельного казачества, мещанства и даже вольного крестьянского населения. Это был третий тип южно-русской школы.

Все эти три типа возникли и существовали без всякого участия государственной власти и даже часто при очень недоброжелательном к ним отношении правящих кругов Речи Посполитой (Польской республики).

Первые два типа, братские школы и академия, были созданы горожанами и духовенством, последний самим народом в лице мещанства, казачества и крестьянства по типу частной передвижной школы. Средствами существования первых школ были доходы братств и городских общин, отчасти духовенства, последние существовали исключительно на плату за обучение.

Московская Русь отстала от Юго-Западной в деле образования более чем на полстолетия. Непрерывная борьба со всеми западными соседями, тянувшаяся с небольшими перерывами в течение 100 лет, со второй

половины XVI в. до второй половины XVII, создали отчуждение русского общества от западного, несмотря на то, что услугами этого запада государство все время пользовалось.

Западное просвещение просачивается в русское общество, распространяется знание иностранных языков и литературы, но школ и тем более школ с изучением латинского языка, тогда языка международной науки и дипломатии, не возникает почти до конца XVII века. Образование распространяется путем домашнего обучения, грамотность частными мастерами.

После присоединения к Московской Руси левобережной Украйны и Киева устанавливается более тесная связь Москвы с центром юго-западного образования. Воспитанники Киевской академии появляются в качестве правщиков книг, домашних учителей в царской семье и у вельмож, более склонных к просвещению, наконец, в качестве деятелей управления. Чувствуется потребность в создании своего рассадника более просвещенных в западном смысле этого слова деятелей. Воспитанник Киевской академии Симеон Полоцкий составляет проект Московской славяно-греко-латинской академии, но не ему и его товарищам достается руководство ею. Московская партия высшего духовенства, с недоверием смотревшая на киевских ученых и их латинскую науку, выписывает и ставит во главе открывшейся в 1687 году Московской академии ученых греков братьев Лихдов. Это не дает новой академии настоящей связи с западной наукою, и она в течение почти целого столетия настолько отстает от Киевской, что является

по отношению к ней как бы нисшим, подготовительны
учебным заведением. Еще в XVIII в. Ломоносов пос
окончания Московской академии едет в Киевскую.

В течение конца XVII и первой половины XVIII
все выдающиеся церковные писатели и церковные де
тели в России были воспитанниками Киевской академи

Спрос на людей, знакомых с латинским языком
западно-европейскою наукою, особенно возрастает
следующую Петровскую эпоху. Именно такими люды
являются питомцы Киевской академии, и к нача
XVIII века мы видим их во главе всех важнейши
митрополичьих и епископских кафедр, деятельными п
мощниками правительственной власти в ее реформа
переводчиками и авторами новой литературы, как д
ховной, так и светской.

Чтобы закончить обзор типов русской школы XVII ст
летия необходимо упомянуть еще об одном типе—о шк
лах старообрядческих, возникших в самом конце этого ст
летия. Разделение русской церкви имело более глубок
причины, чем разногласие из-за двух и трехперстно
знамения креста и лишних букв в имени Иисуса. О
коренилось в старой областной, особенно северной оп
зиции Москве с ее централистическим стремление
в старых традициях более самостоятельной церковн
жизни. Гонимые и преданные анафеме старообрядц
создали свою церковь. Центром ее скоро стали стар
обрядческие скиты, тайно возникшие и скрывшиеся
властей в глуши северных и заволжских лесов. Та
создались хозяйственно-культурные центры, своеобра
ные религиозно-крестьянские общины с своими кул

турными запросами и интересами. И в этих скитах стали возникать новые первые народно-общественные школы. Они были двух типов. Появляется учитель „мастер“, а вскоре его сменяет „мастерица“, богомольная, посвятившая себя религиозному служению грамотная девушка, иногда монахиня. Такая „мастерица“ становится первою в России, да и в Европе народной учительницей (Западная Европа XVII века не знала учительниц). Она учит у себя на дому небольшую группу детей, порученных ей благочестивыми родителями. Ее школа вполне церковная по программе и задачам: научить молиться, читать богослужебные книги и участвовать в богослужении—вот цель ее обучения. На свое дело она смотрит, как на богоугодный подвиг. Родители детей из благодарности и почтения поддерживают ее существование, но это не похоже на плату за учение, это не промысел светских „мастеров“ грамоты в прежнем значении этого слова.

В более важных центрах, как например, в знаменитой Выговской пустыни далекого Олонецкого края, возникают настоящие школы. Для них строится общиной специальное здание и назначается несколько учителей и учительниц. В них преподают не одну грамоту и чтение церковных книг, а и начатки знаний по программам Киевской академии, хотя исключительно на церковно-славянском языке. Недаром главный руководитель Выговской пустыни Денисов тайно отправляется в Киев и поступает в число студентов академии, недаром среди его сочинений, до сих пор имеющих распространение у северных старообрядцев, встречаются

сочинения средневекового богослова и философа Раймонда Луллия.

Судьба этих двух типов старообрядческих школ была различна: более развитые школы второго типа погибли вместе с раззорением скитов в середине XVIII столетия, а более скромные школы старообрядческих „мастериц“ просуществовали почти без всякого изменения в программе и методах обучения до нашего времени, а, может быть, существуют где нибудь в глуши и в настоящее время.

Начало XVIII века ознаменовалось более широкими попытками правительственной власти организовать нужные ему школы, а также — расширением деятельности духовенства в деле подготовки священников и прочих служителей церкви.

Петровское правительство ведет целый ряд раззорительных и тяжелых войн, являвшихся результатом стремления нации к расширению своих пределов до естественных морских границ, которые с одной стороны гарантировали бы большую безопасность от соседей, а с другой — дали бы возможность вступить в более тесные торговые сношения с другими народами. Войны вызывают потребность в увеличении средств государства, путем усиления его производительности. Отсюда и все Петровские реформы. Чтобы осуществлять их, чтобы использовать естественные богатства страны, чтобы реорганизовать армию и гражданское управление по западно-европейскому образцу нужны были люди более образованные, а главное специально подготовленные к разным видам промышленности, военной и гражданской

техники. Иностранцев приглашать было трудно, да и стоило это слишком дорого, приходилось думать о подготовке своих работников. Устанавливается новый вид служебной повинности для дворянства — учебная повинность. По выбору властей молодые люди отправляются заграницу „в науку к немцам“, к выписанным из-заграницы специалистам приставляют русских учеников и велят учить их своему мастерству „без утайки“, чтобы они могли со временем заменить своих учителей.

Наконец, открываются и первые правительственные школы чисто профессионального характера. Первою была навигационная школа, открытая в Москве, в Сухаревой башне, для нужд только что народившегося азовского флота. После основания Петербурга—школа эта переводится туда. Она стала впоследствии, после ряда преобразований, родоначальницей морского училища и морской академии, существующих и поныне.

Затем появляются цифирные школы, имеющие целью подготовить для войск и казенных строительных работ как бы низших техников, знакомых с арифметикой, геометрией и геодезией.

Наконец, в некоторых городах появляются гарнизонные школы для подготовки из солдатских детей грамотных унтер-офицеров и сержантов, которые затем могли выслуживаться и в офицеры.

Все это были профессиональные или вернее даже узкоспециальные школы. Правительство смотрело на свою задачу в деле народного образования с утилитарной точки зрения; оно брало на себя открытие только таких школ, которые готовили нужных для него

специалистов. Дело обучения грамоте, общее образование оно считало частным делом граждан, при чем для двух сословий — дворянского и духовного — обучение детей грамоте становилось обязательным. Дворянский или поповский сынок, не знающий грамоты, лишался некоторых привеллегий и сдавался в солдаты без выслуги на всю жизнь. В зависимости от степени подготовки молодой человек мог расчитывать на более выгодное служебное положение и более быстрое продвижение в чинах. Были введены государственные экзамены, обязательные для всех дворянских „недорослей".

Этим ограничивались заботы государства о школах, но не о распространении просвещения. В программу правительственной деятельности вошли переводы и издание полезных книг, издание газеты, организация музея и, наконец, организация Академии Наук. Проект этой Академии был выработан еще при Петре, по его поручению, знаменитым немецким ученым Лейбницем, но открыта она была только при Екатерине I. Академия первоначально была составлена из одних иностранных ученых, так как русских ученых еще не было. Ей были поставлены две задачи—научное изучение России и ее природных богатств и подготовка русских ученых—преемников первым академикам. Для выполнения второй задачи при Академии был создан штат студентов. Для занятий под руководством иностранцев, не знакомых с русским языком, студентам надо было знать хотя бы латинский, для чего при академии была учреждена гимназия, для подготовки молодых людей к слушанию лекций в академическом университете. Все это в целом

представляло совершенно новый тип учебного заведения, зародыш будущих русских гимназий и университетов.

Одновременно с заботами правительства о подготовке нужных ему специалистов, высшее духовенство, к этому времени состоявшее в большинсве из воспитанников Киевской академии, начинает заботиться о систематической подготовке более образованных духовных лиц. В России не было до середины XVIII столетия специальных учебных заведений, готовивших священников. Священники практически готовили себе преемников путем привлечения кандидатов к постоянному участию в службе в качестве чтеца, дьячка, или, наконец, дьякона. Службу воспринимали памятью и на слух. Даже в начале XIX века встречались неграмотные священники. Такое духовенство мало чем отличалось от своей невежественной паствы и, понятно, не могло удовлетворить требованиям представителей более образованного малороссийского духовенства. И вот целый ряд архиереев открывает у себя, при архиерейском дворе, или в непосредственно подчиненных им монастырях, школы для подготовки священнослужителей. Учителей обыкновенно выписывают из Киева, программа составляется по образцу программ юго-западных церковных, ранее братских школ. Школы эти стали зародышами будущих духовных семинарий.

С самого начала они не были узко сословными, так как и духовенство не составляло еще замкнотого класса, а постоянно пополнялось из рядов крестьянства и мещанства, а подчас и из числа лиц служилого сословия.

Но все таки большинство учащихся в этих школ были дети духовных. Это еще более усиливает стару традицию русского семейного белого духовенства сд лать свою профессию наследственной.

Различна была судьба этих возникших в первой по ловине XVIII столетия новых типов школ. Школы ци фирные прекратили свое существование или обратилис в гарнизонные школы, которые просуществовали не сколько дольше, но также закрылись. Потребность в та ких низшего типа специалистах была еще слишко слаба, а у государства не было средств для развити из них чего нибудь более ценного в практическом от ношении. И эти нововведения Петровской эпохи постигл судьба многих других: задуманные теоретически, не вы званные живой культурной потребностью общества смотревшего на школьную повинность, как на излиш нюю тяготу, школы эти не могли укрепиться. Ка только правительство увидело, что они не оправдываю возложенных на них надежд, оно перестало их поддерживать, а это привело их к неизбежной гибели.

Академические гимназии и университет просуществовали до возникновения настоящего университета и настоящих гимназий, как самостоятельных учреждений. Из числа воспитанников академического университета вышло немало выдающихся научных деятелей середины XVIII века, настоящих сотрудников академии, с честью и пользою поработавших в области изучения России и распространения в ней истинно научных знаний. Правда, многие из них потом завершали свое образование заграницей.

Школы при архиерейских дворах, очень жалкие первоначально, постепенно преобразуются в настоящие духовные семинарии, которые затем дают целый ряд не только более образованных священников и епископов, но и светских деятелей науки и общественной жизни. Напомним таких питомцев духовных семинарий как Сперанский, а в XIX столетии Чернышевский, Добролюбов и другие. Пятидесятилетний период реформ, известных под названием Петровских, сделал очень много для сближения высших классов русского общества с Западом. К этому времени среди западного дворянства стала ощущаться потребность в более основательном воспитании своих детей. Еще в конце XVII века во Франции возникли специально дворянские учебные заведения „корпус кадет“, т. е. младших братьев: старшие, наследовавшие майораты и все титулы отца, воспитывались дома, младшим приходилось искать себе службы и к ней надо было возможно лучше подготовиться. В Германии почти одновременно и для той же цели возникают— рыцарские академии. По их образцу в царствование Анны Ивановны у нас создается в 1732 г. „шляхетский корпус“ — закрытое учебно-воспитательное заведение для дворян, имевшее целью готовить их как к военной, так и к гражданской службе. По примеру западных учреждений этого рода—шляхетский корпус стремится дать не столько законченное образование, сколько светское воспитание. Новые языки—французский, немецкий, итальянский, польский получают преимущество перед ученой латынью; точные науки: математика и физика, как введение в военные и инженерные науки, а равно и

эти самые науки (стратегия, артилерия, фортификация, архитектура и др.), полезные дворянину для его будущей службы, обращают на себя больше внимания, чем философские и филологические дисциплины латинских школ. Не забыты и искусства, делающие молодого человека приятным в обществе, — танцы, пение, музыка, стихотворство и, наконец, уменье ездить верхом и владеть шпагою, столь необходимое по тогдашним воззрениям всякому дворянину. Изменяются и методы воспитания старой латинской школы; если там наука была мукою, а жестокое истязание единственной мерою принуждения учащихся к занятиям, то шляхетский корпус правда, вслед за иезуитскими коллегиями, проводят систему возможно более деликатного обращения с детьми благородного сословия, стремятся с детства развивать в них сословную гордость и чувство своего дворянского достоинства. В шляхетском корпусе мы получаем образщик чисто сословного воспитательного учреждения, имевшего специальною целью культивировать взгляды и идеалы известного сословия. Основные черты этого типа сохранились почти в течение полутораста лет в кадетских корпусах и в других привилегированных закрытых учебных заведениях—в лицее, училище правоведения, женских институтах.

Все эти попытки организовать школы разных типов, нужные для государства и общества к началу второй половины XVIII столетия увенчиваются открытием высшего общеобразовательного учебного заведения Московского Университета (1755 г.).

Эпоха царствования Екатерины и особенно последняя четверть XVIII столетия ознаменовалась возникновением целого ряда новых типов учебных учебно-воспитательных заведений и рядом проектов организации школьного дела в России. Не останавливаясь на последних, отметим только новые типы, отчасти возникшие в эту эпоху, отчасти преобразованные из училищ, существовавших раньше. Реформа началась с специальных и средних общеобразовательных учебных заведений. Реформирован шляхетский корпус, по образцу его возник ряд специальных учебных заведений, возникли женские институты, последнее слово тогдашней педагогической мысли.

Народное образование впервые становится государственной задачею. Это было веяние западной эпохи просвещения и именно просвещенного абсолютизма. То, что делал Фридрих Великий в Пруссии, Іосиф II в Австрии, захотела повторить и Екатерина II в России. Выписанный из Австрии специалист Янкович де Мириев составляет план организации школьного дела в России (1786 года). Школа проектировалась всесословная трех типов: малые двухклассные училища (2 года обучения), средние, трехклассные, и главные. При дальнейшей разработке средний тип был исключен, и система получилась двухстепенная или вернее из двух типов—малых училищ (2 года обучения) и главных (4 года), включавших в себя и курс малых. При начале практического осуществления этой системы сельское население было фактически исключено из этой сети, и училища обоих типов стали открываться только в городах.

Система эта, сначала предпринятая в широких ра[з]мерах, затем замедлила темп своего развития. Следую[щие] цифровые данные показывают распространени[е] этого типа.

Годы	Число школ	Число учителей	Число учеников
1782	8	26	518
1785	12	33	1.234
1786	165	394	11.088
1787	218	525	13.539
1790	269	629	16.525
1795	307	716	17.341
1800	315	790	19.915

Школы эти получили все же прочное существова[ние]. В начале следующего XIX столетия малые училищ[а] в большинстве случаев были преобразованы в уездные а главные—в губернские гимназии.

Начало XIX столетия ознаменовалось возникно[]вением специального ведомства — Министерства Народ[ного] просвещения (в 1802 г.), которое немедленно посл[е] своего возникновения выработало самый полный [и] стройный план организации дела народного образова[]ния, какой когда-либо был выработан русским прави[]тельством до самой революции 1917 года. План это[т] был утвержден в 1803 году. Соответственно этому плану Россия была разделена на учебные округа (Петербург[]ский, Московский, Белорусско-Литовский, Дерптский Казанский и Харьковский). Во главе каждого округ[а] был поставлен университет с его ученой коллегией— советом и попечителем. Университеты были подчинен[ы]

Министерству и совету попечителей при нем. С университетами были преемственно связаны три ступени образовательных школ: гимназия с 4-х летним курсом, уездные училища с 2-х летним курсом и приходские училища с одногодичным курсом.

Система эта стала осуществляться сверху. В дополнение к трем существовавшим уже университетам: Московскому, Виленскому (польскому) и Дерптскому (немецкому), были открыты еще три: Казанский, Харьковский и Петербургский. Главные училища губернских городов, хотя и не сразу, были преобразованы в губернские гимназии. (В 1808 г. их было уже 32). Младшие классы главных училищ и старшие малых были объединены и обращены в уездные училища, к ним был прибавлен ряд новых уездных училищ; общее их число к тому же 1808 году равнялось 126. До открытия третьей — низшей ступени в сколько-нибудь широком масштабе не дошло. Продолжали существовать под этим именем младшие классы прежних малых училищ. Самою важною особенностью новой системы было ее единство. Проект этот намечал систему настоящей единой школы преемственно связанной с самого низу до самого верха, все ступени которой не только представляли каждая естественное продолжение предыдущей, но и находились в идейно педагогической связи между собою. Смотритель (начальник) уездного училища был в то же время начальником и руководителем всех приходских училищ уезда, директор гимназии руководил всеми школами губернии, а университетский совет всеми школами округа, которые он ежегодно ревизовал через

особо командированных лиц (визитаторов) из свое[го] преподавательского персонала.

Жестокая реакция второй половины царствовани[я] Александра I, особенно усилившаяся в царствовани[и] Николая I, привела к полному крушению системы ед[и]ной школы и к замене ее чисто сословною системо[й]. Установленная раньше связь всех ступений школ бы[ла] резко и решительно разорвана: каждое учебное зав[е]дение предназначено было для отдельного сословия [и] каждое имело свою специальную государственную и[ли] вернее бюрократическую задачу.

Университеты предназначались для приготовлен[ия] образованных чиновников центрального управления, учи[]телей и ученых, в них принимались дети только дв[о]рян и купцов первой гильдии. Лица других податн[ых] сословий для поступления в университет, да и в ги[м]назию, должны были получить увольнение из свое[го] сословия и по окончании курса получали личное дв[о]рянство. Гимназии предназначались для тех-же сосл[о]вий и поступление в них обусловливалось теми же тр[е]бованиями. Они готовили провинциальных чиновнико[в] и лиц, пригодных к службе в дворянских учрежд[е]ниях.

Соответственно трем группам многочисленного чи[]новничества—высших государственных учреждений, цен[]тральных ведомств и губерских учреждений, существо[]вали три различных типа учебных заведений — лице[й] для первых, университет и гимназии для вторых и третьи[х]. Гимназии были оторваны от университета, для посту[]пления в который требовался приемный экзамен, и о[т]

уездных училищ, курс которых уже не совпадал с 6 летним курсом гимназий. Уездное училище — с 4-х годичным курсом имело целью дать законченое образование детям провинциального купечества, разночинцев и низшего чиновничества. Лица, не принадлежавшие к податным сословиям, получали с окончанием этого училища право на первый чин. Училища эти имели целью готовить низших чиновников для провинцнальных учреждений. Низшую ступень составляли приходские училища с 2-х годичным курсом, городские и сельские. Впрочем, сельские опять-таки почти нигде не были открыты. Они предназначались для детей мещан и прочих беднейших городских жителей. Забота об образовании крестьян как будто бы не входила в круг обязанностей министерства народного просвещения; о помещичьих крестьянах должны были заботиться их владельцы, о государственных и удельных управлявшие ими ведомства. Помещики, за самым малым исключением, не только не считали своей обязанностью заботиться о распространении грамотности среди своих крестьян, но считали это вредной затеей. Так думал и писал даже Гоголь в переписке с друзьями. Ведомства государственных имуществ и уделов с 30-х годов начинают развивать сеть волостных школ для детей государственных и удельных крестьян. Школы эти содержались на счет особого 5 коп. сбора с тех же крестьян и находились в непосредственном заведывании соответствующих ведомств. Их первою задачею было приготовление грамотных писарей для волостных и сельских управлений и писцов для палат государственных имуществ и удельных контор. Прием

в эти школы был ограничен, и они местами вмещали едва 10-ую или 20-ую часть всего числа детей школьного возраста. Все таки общее число этих школ к концу 50-х годов становится довольно значительно[1]). Но созданные бюрократическим путем и на счет принудительного сбора школы эти не стали народными в настоящем значении этого слова и не пустили глубоких корней в населении. Это ясно из того, что когда в 60-х годах, после введения нового положения о бывших государственных и удельных крестьянах, у них было введено самоуправление и сборы на училища перестали быть обязательными, училища эти почти всюду прекратили свое существование за отменою обязательных взносов на них.

Новым хотя и редким типом сельской школы в 40-х годах были школы, устроенные просвещенными и либеральными помещиками для своих крепостных.

Наш обзор типов школ, существовавших в первой половине XIX столетия в России, был бы не полон, если бы мы не упомянули о возникших около 20-го года учреждениях по Бель Ланкастровской системе взаимного обучения. Движение, вызвавшее появление этих школ в Англии, было чисто филантропическое. Частное общество взяло на себя заботу о предоставлении детям беднейшей части населения бесплатного обучения, тогда как обучение во всех остальных школах Англии было платным и довольно дорогим. Система эта давала возможность одному учителю при помощи специально подготовленных им же помощников (мониторов) из старших учеников одновременно обучать очень большое число учеников, иногда доходившее до нескольких сот. Многие образованные и либерально настроенные русские, побывавшие после войны 1812—13 года в Англии, заинтересовались этой системой и захотели перенести ее на русскую почву. Были выписаны из Англии учителя, специально знакомые с этой системой, и школы этого типа стали открываться во многих местностях России. Особенное распространение они получили в войсках у наиболее прогрессивных командиров, будущих декабристов. Для военных поселений был даже разработан очень подробный план организации училищ этого типа. Они просуществовали, однако, недолго и погибли в волнах реакции 30-х годов. Воспоминания о них, а кое где и следы этой системы оставались и долее.

[1]) В 1865 году число удельных школ было 376 с 11.397 учащимися.

Шестидесятые годы ознаменовались сильным общественным движением, одной из характерных черт которого было возникновение в обществе интереса к вопросам воспитания и народного образования. Появился совершенно оригинальный и новый тип учреждений—воскресные школы.

В разных городах, а отчасти и селах России в промежуток времени с 1857 по 60 год возникло по частной инициативе до 500 воскресных школ. Отличительною чертою их было—бесплатный и добровольный учительский труд, бесплатное помещение и новая педагогическая задача дать учащимся — взрослым и подросткам не только элементы грамотности и математики, но и

первоначальное общее развитие. Вслед за школами и в связи с ними стали возникать и бесплатные народные библиотеки. И воскресные школы и бесплатные библиотеки были первою жертвою правительственной реакции, наступившей немедленно после реформы 1861 года. Все они были закрыты распоряжением правительства, но их почин не пропал даром. В 80-х и 90-х годах они снова возникли, получили большое распространение и просуществовали вплоть до революции 1917 г.

Но раньше еще, в конце 50-х годов, волна общественного увлечения вопросами народного образования охватила даже такие сферы и круги общества, которые еще недавно были или совершенно равнодушны к этим вопросам или прямо враждебны им. Правительство вырабатывает первый проект введения всеобщего обучения в России, не получивший, правда, практического осуществления. Многие помещики открывают у себя в деревнях школы и даже сами, как Лев Толстой, Корф и др. принимаются учить в них крестьянских ребят. Чаще, впрочем, это делали их дочери и жены. Наконец, даже сельское духовенство, которое до тех пор почти ничего не делало для начального обучения широких народных масс, принимается, правда, по приказу свыше от своего начальства, обучать крестьянских ребят. Первые школы, открытые духовенством в довольно большом количестве, были собственно школами только по названию. Это было скорее домашнее обучение и по характеру, и по количеству учащихся. Священник или дьякон обучал часто не больше 5—10 детей. Редко такие „школы“ имели 15 и более учеников. Почти все они пре-

кратили свое существование вместе с возникновением земских учреждений. Помещичьи школы тоже просуществовали не долго, некоторые из них затем превратились в земские школы и послужили для них первыми образцами педагогически организованных учебных заведений для сельского населения.

Гораздо важнее было самостоятельное движение крестьянской массы, выразившееся в открытии в 60-х годах тысяч крестьянских школ грамоты. Они возникали по собственному почину населения, исключительно на его средства. Несмотря на самую бедную обстановку этих школ, на едва грамотных учителей из отставных солдат, бывших дворовых, заштатных причетников и т. п. людей, на полное отсутствие учебных пособий и школьной мебели, а часто даже постоянного помещения (учителя занимались и жили по очереде в избах у родителей учеников), школы эти оказались наиболее жизненными и послужили основанием для сети земских школ, в которые они постепенно стали превращаться в 70-х и 80-х годах. В некоторых местах они просуществовали до начала XX века, т.-е. более 40 лет.

В 1866 г. выходит первое положение о начальных народных училищах, в основание которого была положена английская система, признававшая начальное обучение делом самого населения, а не правительства. За последним оставлен лишь контроль и некоторое поощрение. Положение это действовало 10 лет и под его покровительством, вернее при его попустительстве, зарождается тип настоящей общественной русской народной школы — земская школа. Возникшие в 1866 году

земские учреждения, сначала de jure всесословные, хотя с естественным преобладанием помещичьего элемента, в числе предметов своего ведения имели и дело народного образования. Хотя это дело и значилось в положении о земских учреждениях в числе необязательных предметов земского ведения, но огромное большинство уездных земств с самого начала обратили на это дело большое внимание. Прежде всего они выяснили состояние и нужды существовавших уже тогда в сельских местностях школ. К этому времени почти все школы бывшей палаты государственных имуществ и удельного ведомства прекратили свое существование. Эфемерные, часто существовавшие только на бумаге, школы, открытые духовенством, стали исчезать сами собою во время земского их обследования, помещичьи школы—были редчайшим явлением. Главную массу существовавших школ — составляли крестьянские школы грамотности. Им то начинает приходить на помощь молодое земство, сначала небольшим пособием на учебники и книги для чтения, затем на увеличение жалования учителю, наконец, путем подыскания для них более подготовленных учителей.

С того момента как к земству переходит и назначение учителей, и уплата им жалования — школы эти становятся земскими, хотя в большинстве уездов еще очень долго все прочие расходы по содержанию школы, а иногда и значительная часть жалования учителя оставались еще на сельских обществах или родителях. Такой порядок кое где сохранялся вплоть до начала работ по введению в этих уездах всеобщего обучения в 1908—

1910 годах. Долгое время земские школы в смысле источника их содержания были в сущности крестьянско-земскими и содержались на средства не только земства, но и сельских обществ. С 60-х же годов начинается и теоретическая разработка педагогических основ и организационного типа земской школы. В основу его были положены педагогические идеи 60-х годов, нашедшие наиболее полное выражение в сочинениях Ушинского и в его идее воспитывающего обучения.

Идея эта, хотя и западного происхождения (от Гербарта), получила у Ушинского своеобразное толкование и развитие. Организационные формы типичной земской школы были выработаны на юге России в Александровском земстве Екатеринославской губернии, трудами местного земского деятеля Н. А. Корфа. Его учебные планы, программы, учебники и педагогические сочинения, а еще более его практическая работа в уезде послужили образцом для организации земских школ 60-х и 70-х годов в остальной земской России.

С начала 70-х годов начинается и деятельность Мин. Нар. Просв. в области начальной школы. Министерство скоро после 65-го года выходит из роли пассивного наблюдателя школьного дела и все более и более начинает вмешиваться в него в качестве руководителя и цензора его направления. С этого времени начинается своеобразная почти полувековая (с 1866 по 1917 г.) борьба между правительством и русским обществом за школу. Правительство стремится взять в свои руки руководство школьным делом, возлагая до 1908 г. главную тяжесть расходов на плечи общественных учреж-

дений—земских, городских, волостных и сельских. Общественные организации, главным образом, органы земского и городского самоуправления, стремятся отстоять свою независимость в школьном деле. Победителями в этой борьбе к 1907—8 году, т.-е. к моменту начала введения всеобщего обучения в России, оказались общественные учреждения, сохранившие значительную долю своей инициативы даже после того, как главным источником обеспечения школ становятся казенные ассигнования на введение всеобщего обучения.

Основными чертами того типа школы, который перешел в историю с названием земской школы, являются трехлетний курс обучения, при очень кратком от 6 до 7 месяцев учебном годе, один учитель, занимающийся с 3 отделениями, назначение учителя, обеспечение его содержания и обеспечение школы учебными пособиями от земства, участие местного крестьянского населения в содержании школьного помещения, отсутствие до 1891 года всяких твердо установленных программ, свобода учителя в выборе методов обучения, а часто даже и учебников. Объем курса обучения земской школы определялся педагогической литературой, которая давала и методически разработанные учебные планы довольно разнообразного типа. Надзор и педагогическое руководство земскими школами осуществлялись главным образом через земских членов училищных советов и избираемых земством попечителей, но рядом существовал и контроль правительства в лице инспекторов народных училищ, а с второй половины 80-х годов и епархиальных наблюдателей. Этот двойной надзор нередко приводил к це-

лому ряду трений и даже прямых столкновений между земскими и городскими учреждениями с одной стороны и органами министерства народного просвещения с другой.

С начала 70-х годов министерство народного просвещения организует и тип своей школы, так называемые образцовые училища министерства народного просвещения, сначала одноклассные, а затем и двухклассные. Этот тип делается преобладающим в неземских губерниях и играет ничтожную роль в земских, где он становится своего рода копией с тех же земских школ, как по своей внутренней организации, так и по методам и программам обучения, отличаясь только порядком обеспечения учителя и характером педагогического контроля, всецело находившегося в руках правительственных инспекции и дирекции народных училищ.

Городские школы имели свою историю, отличную от истории земской школы, и выработали очень различные в разных городах типы школ. Достаточно указать на то, что городские школы Петербурга и Москвы принадлежали к совершенно различным типам школ и в них все, начиная от помещений, образовательного ценза учащих, формы управления вплоть до числа лет обучения и программ с начала их существования до конца были различны, и те и другие были совершенно непохожи на школы других городов. Положение о начальных народных училищах 1874 года было попыткою министерства взять в свои руки идейное и педагогическое руководство школою и изменить ее тип в смысле реорганизации ее из школы общественной в школу

казенную. Попытка эта не удалась; хозяином школы в идейном смысле осталось земство, так как за ним осталось и материальное обеспечение школы, и назначение в нее учителя.

Реакция 60 и 70 годов сменилась еще более жестокой реакцией 80 годов. Убедившись в бессилии министерства народного просвещения в борьбе с земскою школою, правительство выдвинуло на эту борьбу новую силу — ведомство православного исповедания, располагавшее послушным аппаратом епархиальных властей с громадным кадром приходского духовенства. В 1884 г. было издано положение о церковно-приходских школах, новом типе школ, который был выдвинут на борьбу с земской школою. Тип этот, намеченный в совершенно отличных от земских школ чертах и с иными задачами, быстро стал изменяться под влиянием той же земской школы. Правда, изменения касались организации учебной части, числа лет обучения, программ и методов его, различие же задач слишком коренное и существенное сохранилось до самого конца существования этих школ. Борьба между этими двумя типами школ, в которой на стороне церковно-приходских было правительство со всем своим полицейским аппаратом и своими средствами, было борьбою между церковной и светской школою, хорошо известная и на западе. В этой борьбе продолжавшейся у нас с 1885 г. до 1917 г. победа осталась за светской школою. Одержана она было под влиянием революции 1905—6 года. С этого времени рост церковно-приходских школ приостанавливается, хотя они продолжают свое существование рядом с земскими до самой

революции 1917 г., когда они были уничтожены и как отдельный тип школы декретом временного правительства. Но окончательно они исчезли уже после октября того же года и в 1918 и 19 годах.

Из громадного количества типов школ повышенного типа и средних, существовавших, возникавших, изменявшихся и прекращавших свое существование в течение второй половины XIX столетия и первого десятилетия XX-го, отметим только главнейшие. С конца 60-х годов рядом с классическими гимназиями, реформированными в 8 классные учебные заведения с 2-мя древними языками, возникают реальные училища 6 классные с 7-м специальным классом. Для женского образования в 60-х же годах рядом с реформированными институтами открываются женские гимназии сначала мариинские, а затем министерские, совершенно различные друг от друга по программам, порядку управления и даже по числу лет обучения.

С 80-х годов возникают частные средние школы, сыгравшие затем в больших городах и особенно в столицах огромную роль, в 90-х г. коммерческие училища ведомства министерства финансов, потом перешедшие в ведение министерства торговли и промышленности.

С 70-х годов уезные училища начинают заменяться совершенно новым типом школ так называемыми трехклассными городскими училищами по положению 1872 г. До 1900 года училища эти не успели сменить все уездные училища, а с этого года они сами реформируются по новому в высшие начальные. Различие этих трех типов можно видеть из следующей схемы.



В начале 20-го столетия заметную роль начина[ю]
играть двухклассные сельские начальные училища ос[о]
бенно с тех пор, как земства получили право откр[ы]
вать учебные заведения этого типа. Еще раньше о[ни]
занимают прочное положение при станциях железн[ых]
дорог и при больших фабриках и заводах. Это бы[ли]
училища с 5 или 6 летним курсом, разделенным на д[ва]

концентра—первый в 3 или 4 года, соответствовавший начальному училищу, и второй, дополнительный, с двухгодичным курсом второго класса. Название двухклассных они сохранили от того времени, когда при своем возникновении они имели при 5 летнем курсе две классные комнаты и двух учителей.

Подводя итог этому краткому очерку развития различных типов русской школы, мы можем установить две главных силы, создавшие эти типы в соответствие со своими задачами и изменявшимися условиями своей работы. Одной из этих сил было правительство, которое всегда стремилось взять школьное дело в свои руки и направить образование в сторону, соответствующую его целям, и удовлетворить практические потребности в более образованных и специально подготовленных сотрудниках для правительственных учреждений. Первую задачу — т.-е. создание общеобразовательной и особенно народной школы правительство всегда стремилось осуществить на счет общества и народа по возможности без затраты казенных средств; на разрешение второй средств не жалели. Учреждения второго рода были доступны сначала исключительно, а затем по преимуществу для детей высшего служилого класса, которого представителем в сущности и было само правительство. Разнообразные цели этой подготовки и изменение взглядов на характер этой подготовки вызывали постоянные реформы учебных заведений и появление новых типов его, при чем старые типы иногда в течение полустолетия и больше продолжали существовать рядом с новым.

Общеобразовательные школы создавались преимущественно силами и на средства общества и народа. Школы эти были также классовые, и различные понимания задач образования, различные нужды того или другого сословия или класса, а также степень сознательного отношения его к нуждам просвещения породили не меньшее разнообразие типов начальных и средних общеобразовательных школ, начиная от крестьянской школы грамоты—созданной глухой деревнею, до великолепно обставленных и оборудованных коммерческих училищ и академий, созданных верхами торгово-промышленной буржуазии. Дворянство своего типа школ не создавала, пользуясь по преимуществу привилегированными учебными заведениями, устраиваемыми для него правительством.

Едва ли какая нибудь другая страна в мире представляла когда нибудь такую пеструю картину организации школьного дела, какую представляла Россия ко времени революции 1917 года. К обзору этих типов и их организации в эту эпоху мы и переходим, после вышеизложенного исторического очерка происхождения и развития этих типов.

Типы русской школы накануне революции.

Исторический ход развития русской школы ко времени, непосредственно предшествовавшему революции 1917 года, привел к совершенно исключительной—единственной в мире картине неимоверного разнообразия типов учебных заведений.

Более точные сведения у нас имеются о начальных училищах ведомства министерства народного просвещения на 1 января 1915 года и об прочих учебных заведениях, кроме начальных, на 1 января 1914 года. Последующие годы 1916 и начало 1917 были годами тяжелой войны, и в эти годы сеть учебных заведений не только не расширялась, но, несомненно, временно сокращалась, по крайней мере в губерниях, занятых неприятелем, а таких было до 17 года 19 из 93.

Мы смело можем считать поэтому данные 14-го года—последними и более или менее точными. За этот год мы имеем сведения не только о типах учебных заведений, тогда существовавших, но и об их относительной роли в общей массе училищ, по крайней мере, министерства народного просвещения. Об учебных заведениях других ведомств будет сказано особо.

Начальные училища ведомства министерства народного просвещения были сведены в официальной статистике к двум типам: школы одноклассные и школы двухклассные. Но под этими общими названиями скрывалось еще большое количество различных типов школ.

Так школы одноклассные прежде всего резко распадались на два совершенно различные типа — на школы городские и сельские. Затем те и другие еще делились: первые на министерские или казенные (еще недавно в большинстве называвшиеся городскими приходскими по положению 1828 г.), и городские, содержимые на средства городов, наконец, был и третий тип училищ—частные учебные заведения. Сельские в свою очередь делились на земские, составлявшие главную массу учи-

лищ, министерские и частные. Но и на этом деление не кончалось.

Приводим таблицу разветвления этих двух по официальной номенклатуре типов одноклассных и двухклассных училищ.

Городские		1. Казенные (объединенные из разных типов)	1 и 2-х кл.
		2. Содержимые на средства городских управлений	1 и 2-х кл.
	Частные	3. При фабриках и заводах	1 и 2-х кл.
		4. При станциях жел. дорог	1 и 2-х кл.
		5. Содержимые общественными организациями, обществами и кооперативами	1 и 2-х кл.
		6. Частные начальные	1 кл.
		7. Частные подготовительные	1 кл.
Сельские	Министерские (казенн.)	8. Русские	1 и 2-х кл.
		9. Русско-инородческие	1 и 2-х кл.
		10. Еврейские казенн.	1 и 2-х кл.
	Земские	11. Русские	1 и 2-х кл.
		12. Русско-инородческие	1 и 2-х кл.

Сельские	Частные	13. При фабриках и заводах	1 и 2-х кл.
		14. При станциях железных дорог	1 и 2-х кл.
		15. Содержимые общественными организациями и кооперативами	1 и 2-х кл.
		16. Частные начальные	1 кл.
		17. Частные, содержимые сельскими обществами	1 кл.

И все эти 17 типов представляли часто огромные тличия друг от друга и по задачам, и обстановке, и о способам обеспечения и фактического управления. азличались они и по постановке учебной части, а слеовательно и фактическими программами своего курса. происхождении и особенностях главнейших из этих ипов было сказано выше.

Несколько меньшее разнообразие, как видно из табицы, представляли двухклассные училища, их типов ожно было насчитать только 13, но по своим задаям и программам они представляли еще большее разюобразие, чем начальные училища одноклассные. Если особенности училища, заставляющие выделять их в осоую группу, вводить еще число лет обучения, то почти е эти типы представляли в этом отношении две разовидности—одноклассные школы были с трех и с чеырех годичным курсом, двухклассные в соответствии

с продолжительностью курса первого класса — с 5
6 летним курсом.

У некоторых типов преобладал тот или другой ср
продолжительности обучения, по преимуществу, так ру
ско-инородческие школы имели по преимуществу 4
годичный курс, а двухклассные фабричные и ж
лезнодорожные во многих случаях удлиняли ку
до 6 лет.

Наконец, в последние годы, по почину Московско
губернского земства, стали возникать начальные школ
с 6 летним курсом, которые нельзя бы было причисли
к двухклассным, потому что курс их не делился на пе
вый и второй класс, а строил единую 6-ти летнюю пр
грамму. Наконец, в некоторых городах были отдельн
училища для мальчиков и отдельные для девочек. Так
образом, мы имели в общем итоге 30 типов начальн
училищ, если не считать типичными училища для со
местного обучиния и отдельные для мальчиков и дев
чек. Наконец, к начальным училищам особого типа на
причислить, хотя и не многочисленную, но весьма це
ную по своей работе, группу школ для дефективных д
тей, да еще с подразделениями по типам дефективн
сти для умственно, морально дефективных, слепых, гл
хонемых детей.

Статистика министерства народного просвещен
смотревшего на все эти типы только с точки зрения п
рядка их подчинения (одноклассные училища были по
чинены уездным училищным советам, двухклассные
частные подготовительные непосредственно директор
и инспекторам народных училищ), дает цифры толь

по этим типам, с подразделением их на городские и сельские. Вот эти данные на 1 января 1915 года.

	Училищ.	Учащих.	Мальчиков.	Девочек.	Тех и других.
В городах:					
1 классных. . .	7.888				
2 классных. . .	1.118				
В селениях:					
1 классных . . .	66.100				
2 классных . . .	5.694				
Всего:					
1 классных уч..	73.989	в 1-х классах .	3.744.724	1.962.184	5.706.908
2 классных уч..	6.812	во 2-х классах .	161.947	73.191	235.138
Всего:					
в городах. . . .	9.006	26.738	565.057	466.238	1.031.295
в селениях . . .	71.795	119.294	3.341.614	1.569.137	4.910.751
Итого. . . .	80.801	146.032	3.906.671	2.035.375	5.942.046

Таких же данных о числе школ и учившихся в них детей в школах других ведомств, кроме министерства народного просвещения, за то же время у нас не имеется, но можно указать типы этих учебных заведений и общее отношение их числа по данным предыдущих годов. Наибольшее число училищ, в предыдущие годы почти рав-

ное с числом училищ министерства народного просвещения, имело ведомство православного исповедания или иначе святейшего синода, при котором существовал особый училищный совет. О коренном различии типов школ церковно-приходских с одной стороны, и земских и министерских с другой, было уже говорено выше. Церковно-приходские школы также были очень различны и по условиям своего существования и по составу детей и по другим признакам в городах и селениях. Кроме того различались следующие их типы: одноклассные, двухклассные, второклассные и школы грамоты.

Надо еще указать на то, что некоторые фабрики и заводы, и некоторые железнодорожные управления находили для себя иногда более удобным открывать церковно-приходские школы, вместо школ ведомства министерства народного просвещения. Благодаря тому влиянию, каким пользовались у духовенства, фабриканты и управляющие фабриками и железными дорогами, в школах церковных они чувствовали себя более хозяевами, чем в министерских, где они были в гораздо большей степени стеснены инспекторами и директорами народных училищ. Такие школы часто гораздо более походили на фабричные и железнодорожные школы министерства народного просвещения, чем на другие церковно-приходские, но все-таки они должны быть выделены в особый тип по форме управления и отчасти по программам и общему направлению учебно-воспитательной работы. Таким образом, мы получаем по крайней мере 10 типов начальных церковно-приходских школ, а именно:

В городах:

1. одноклассные,
2. двухклассные,
частные: 3. заводско-фабричные,
4. железнодорожные.

В селениях:

5. одноклассные,
6. двухклассные,
7. второклассные,
8. школы грамоты,
частные: 9. фабрично-заводские,
10. железнодорожные.

Наконец, надо еще иметь в виду особую роль, которую играли церковно-приходские школы на окраинах и в губерниях, населенных инородцами, особенно инородцами не-христианского вероисповедания. Там церковно-приходские школы имели особую миссионерскую задачу и соответственно этому изменяли свой характер. В отличие от задач министерских школ в тех же губерниях, преследовавших по преимуществу обрусительные цели, церковно-приходские школы опирались на местные языки и, согласно системе профессора Ильминского (казанский профессор, организатор школ для поволжских инородцев), обучали крещеных инородцев прежде всего на их родном языке, для чего иногда создавали им азбуку и составляли и переводили на их язык учебные книги. Это были, несомненно, школы особого типа,

или вернее особых типов, потому что в зависимости от местных условий и культурного уровня того или другого народа и школы принимали те или иные типичные особенности: школы для самоедов, зырян или вотяков были совершенно иные, чем церковные школы у грузин или осетин, где почти все духовенство принадлежало к той же народности, что и ученики, и где родной язык учеников делался поэтому разговорным языком в школе.

Было бы слишком долго вообще рассматривать все те особые типы школ, которые устраивались в разных областях и губерниях для инородцев, совсем не говоривших по-русски. Некоторые из них имели, кроме того, и свои национальные и религиозные школы (медрессе, мектебе, хедеры, эшиботы, школы у немецких колонистов, у китайцев и корейцев дальнего востока при бурятских монастырях и т. п.). Мы не будем подсчитывать эти типы, ограничившись по отношению к школам для инородцев упомянутыми выше русско-инородческими школами, которые и по задачам и по программам и по языку преподавания примыкали к русским школам, отличаясь все-таки от них многими типичными чертами.

Кроме церковного ведомства, начальные школы имели еще в своем ведении министерства военное—в казачьих областях, министерство двора — в царских имениях и другие ведомства при своих учреждениях, но число их было незначительно. Вот данные о числе училищ разных ведомств и типов по школьной переписи 1911 г.

Ведомства.

На 1 января 1911 г.	Мин. Нар. Просв.	Православн. исповед.	Других ведомств.
Число нач. училищ. .	59.682	37.922	2.891
Учащих	102.398	46.151	5.628
Учащихся	4.186.078	1.793.429	201.003

Число школ разного типа (кроме министерских).

	1 классн.	2 классн.
Церк.-приходск.	33.159	783
Школ грамоты.	4.397	—
„ воспит. дома . . .	151	—
Казачьих.	959	43
Министст. вн. дел	768	9
Железнодорожных. . . .	290	295
Прочих	160	16

Перейдем теперь к типам учебных заведений ведомства министерства народного просвещения, кроме начальных. Тут мы имеем такие подразделения:

(Сведения 1914 года).	Число училищ.
Высшие учебные заведения	45

Гимназии:

Мужские:	1. Правительственные	383
	2. При церквах иностр. исповед. .	5
	3. Частные с полными правами. .	57
	4. „ с правами для учащихся.	63

(Сведения 1914 года).		Число учи-лищ.
Женские:	5. Правительственные	544
	6. При церквах иностр. исповед. .	7
	7. Частные с полными правами. .	325
	8. „ с правами для учащихся.	115

Прогимназии:

Мужские:	9. Правительственные	16
	10. Частные с полными правами. .	12
	11. „ с правами для учащихся.	19
Женские:	12. Правительственные	70
	13. Частные с полными правами. .	26
	14. Частные с правами для учащихся.	87
Реальные училища:	15. *Правительственные*	236
	16. При церкв. иностр. исповедания.	9
	17. Частные с полными правами. .	41
	18. Частные с правами для учащихся.	33

Разные учебные заведения:

Общеобразовательные:	19. Женские училища	4
	20. Мариинские училища	20
	21. Высшие начальные училища. .	1065
	22. Городские по положению 1872 г. и другие сходные с ними . .	341
	23. Уездные училища.	2
	24. Центральные училища	24
	25. Горские школы	2

(Сведения 1914 года).		Число учи-лищ.
Педагогические:	26. Учительские институты. . . .	33
	27. Учительские семинарии и школы	130
Профессиональные и специальные:	28. Средне-технические	32
	29. Низшие технические	31
	30. Ремесленные	296
	31. Женские профессиональные . .	29
	32. Специальные	208
	Итого	4.311

Было бы слишком долго разъяснять все особенности каждого из этих типов. Можно сказать, что общим для всех их было только подчинение министерству народного просвещения, а разнообразие в программах, организации, источниках существования, составе учащихся и строе внутренней жизни были всегда различны и особенно резко различны у учебных заведений правительственных и частныхъ.

Общеобразовательные средние учебные заведения и особенно профессиональные и специальные имелись, кроме того, почти у всех других министерств, при чем многие из профессиональных учебных заведений этих ведомств представляли из себя целое среднее учебное заведение с полной общеобразовательной программою и только с некоторым уклоном в свою профессию, часто одних старших классов. Из некоторых таких училищ был от-

крыт доступ и в высшие специальные учебные заведения, а по дополнительному экзамену и в университет.

Перечислим только главнейшие из этих типов и только те, которые числились в разряде средних учебных заведений, хотя бы и с специальным назначением. К сожалению, мы лишены сейчас возможности дать какие либо статистические сведения о числе их.

Кроме министерства народного просвещения и ведомства православного исповедания, имевших в своем распоряжении огромное количество учебных заведений' у нас было еще как бы третье министерство народного образования, которое отчасти исполняло и некоторые функции не существовавшего тогда ведомства социального обеспечения. Это было ведомство императрицы Марии, имевшее в своем ведении несколько десятков женских институтов, своеобразных закрытых воспитательных учреждений, мужской сиротский институт, женские гимназии, мариинские школы, школы воспитательного дома и почти все казенные, а отчасти и общественные приюты для слепых, глухонемых и т. п. Было у этого ведомства и высшее педагогическое учебное заведение и свои низшие и средние профессиональные училища.

Кроме того, специальные учебные заведения были почти у всех других ведомств.

В ведении мин. торг. и промышленности состояли:

1. Коммерческие училища: мужские.
2. „ „ женские.
3. „ „ смешанные для детей обоего пола.

4. Торговые школы.
5. Средне-промышленные училища.
6. Ремесленные школы.

В ведении министерства земледелия:

7. Сельско-хозяйственные школы низшие.
8. „ „ „ средние.
9. „ и специальные школы по отдельным отраслям сельского хозяйства.

В ведении министерства внутренних дел:

10. Императорский лицей (с высшими классами).
11. Медицинские и ветеринарные фельдшерские школы.
12. Школы волостных писарей.

В ведении святейшего синода:

13. Духовные училища.
14. Духовные семинарии.
15. Церковно-учительские школы.
16. Женские епархиальные училища.
17. Миссионерские школы.

В ведении министерства юстиции:

19. Училище правоведения (с высшими классами).
20. Межевой институт.

В ведении военного министерства.

21. Юнкерские училища.
22. „ школы.
23. Кадетские корпуса.
24. Военная прогимназия.

25. Военно-фельдшерские школы.
26. Школы для солдатских детей.
27. Приюты-школы для сирот детей военных.

В морском ведомстве:

28. Морской корпус.
29. Морское техническое училище.
30. Мореходные школы.
31. Лоцманские школы.
32. Школы шкиперов дальнего и каботажного плавания.

Путей сообщения:

33. Железно-дорожные, технические.
34. Школы техников путей сообщения.
35. „ дорожных десятников.
36. Др. специальностей.

Мы перечислили далеко не все типы средних и специальных учебных заведений. Отметим только, что значение некоторых из них в общей сети средних учебных заведений было очень значительно: укажем на коммерческие училища, кадетские корпуса, духовные семинарии, духовные училища, женские епархиальные училища и средне-технические и железнодорожные училища.

Надо еще отметить, что многие специальные учебные заведения открывались и содержались частными лицами и частными обществами по особым каждый раз отдельно утвержденным планам, и такие учебные заведения представляли обыкновенно совершенно особые индивидуальные типы.

И при всем том надо еще иметь в виду, что число этих типов постоянно возростало и возростало двумя путями. С одной стороны появлялись совершенно новые типы учебных заведений, с другой—преобразовывались старые, раньше существовавшие типы по новому. В последнем случае реформа проводилась в зависимости от средств и других причин не сразу и иногда затягивалась на много лет, так что рядом существовали учебные заведения старого и нового типа. На сколько такие преобразования совершались медленно, можно указать на пример уездных училищ, возникших еще в 1804 г. В 1872 г. были созданы городские училища по положению 1872 г., которые должны были заменить уездные, реформа затянулась на много лет, а в начале XX столетия и городские училища 72 года было решено реформировать в высшие начальные, раньше чем они успели заменить все уездные училища. К 1915 году получилась благодаря этому такая картина:

Были в России:	уездных училищ	2
„ „	городских по положению 72 г.	341
„ „	высших начальных	1065

Это явление, повторявшееся не раз в течение всего XIX столетия породило в сети наших учебных заведений невероятное смешение разнообразных типов и сохраняло иногда на десятки лет удивительно архаические типы учебных заведений. Таким архаическим типом, например, были Московские казенные начальные

училища по положению 1836 года, специально для них только изданному, они просуществовали рядом со всеми другими видами городских начальных училищ, сохраняя свою старую, очень оригинальную и странную для XX века структуру, чуть ли не до 1910 или 12 года[1]).

Русская школа после революции 1917 г.

Февральская революция 1917 года и все три министерства, сменившие одно другое в промежуток времени от февраля до октября, никакой коренной реформы школы не провели. Но школа особенно средняя тем не менее пережила ряд существенных изменений и в смысле ее общего положения, и внутреннего строя. Эти изменения были продиктованы не распоряжениями министерства, а требованиями жизни, революционным напором населения, родителей, детей и педагогов. Старые формы управления были уничтожены насильственно или

[1]) В этих училищах учителя, давая до 12 час. обязательные уроки одному классу учеников и получая за это скромное вознаграждение от казны, имели право после 12 час. в том же помещении обучать других учеников за особую плату по частному соглашению с родителями и могли нанимать себе в помощь для занятий с этими учениками других учителей—помощников. Эти учителя в конце XIX века зарабатывали этим путем до 10—12 тысячь руб. в год, часто сами вовсе не занимаясь с частными послеобеденными группами учеников, которых у них бывало по несколько сот и с которых они взымали по 100 р. в год. Учителя-помощники получали гроши, приглашались и увольнялись учителем хозяином. И все это происходило в стенах казенного учебного заведения на вполне законном основании.

просто сами прекратили свое существование. Но все типы школ, существовавшие до революции, продолжали свое отдельное существование, не исключая и официально переданных в ведение министерства бывших церковно-приходских школ.

Только после октябрьской революции началось окончательное уничтожение старой системы и работа над построением новой.

Тип новой школы, провозглашенной в декларации народного комиссара по просвещению немедленно после революции, получил определенную не только идеологическую, но и реальную форму в положении о единой трудовой школе, изданном в 1918 году.

Всем школам Республики, за исключением высших учебных заведений, было присвоено наименование „единой трудовой школы“. Она делится на две ступени—первую с 5 летним курсом для детей от 8 до 13 лет и вторую—с 4-х летним курсом для детей от 13 до 17 лет. К единой школе присоединен детский сад для детей от 4 до 8 летнего возраста. Обучение в школе 1 и 2-й ступени бесплатное и обязательное. Во всех школах вводится совместное обучение. Преподавание в стенах школы какого бы то ни было вероучения и исполнение обрядов культа не допускается. Число учащихся на одного школьного работника не должно превышать 25-ти.

Положение определяло не только эти характерные внешние черты типа новой школы, но и основные начала школьной работы, каковыми должен был служить производительный труд—общественно необходимый.

Положение определяло и порядок и условия работы школы, устанавливая вакации, двухмесячные, летние, и двухнедельные, зимние и весенние.

Совершенно новою чертою школьной работы являлась статья, устанавливавшая, что школы открыты для учащихся в течение 7 дней недели. В школе не допускаются задавание уроков и наказания. Отменялись все экзамены. Органами школьного самоуправления признавались — школьный коллектив из всех учащих и учащихся и школьный совет из учащих, представителей детей старше 12 лет и местного трудового населения.

Все эти положения представляли из себя последние, крайние достижения педагогической мысли предидущего периода, но только раньше они высказывались, как пожелания и предположения, являлись конечною целью школьной реформы, теперь же они клались в основу организации школы, должны были быть введены сразу с 1 октября 1918 года.

„Изложенная в положении картина школы“, писал тогда же в официальной объяснительной записке народный комиссар по просвещению, „не столько идеальная, сколько, по крайней мере, вполне удовлетворительная и с нашей точки зрения может быть осуществлена сразу“.

В положении был особый отдел V, заключавший в себе „меры к проведению плана преобразования школы в жизнь“. По этому плану все начальные училища должны были быть обращены немедленно в школы первой ступени с 5 летним курсом; к ним, повидимому, присоединялись и двухклассные училища. Все средние школы раз-

делялись пополам на две школы, а высшие начальные и похожие на них по типу, обращались в школы второй ступени. Восьмые классы во всех средних учебных заведениях упразднялись.

Предстояла таким образом следующая реформа:

Начальные училища		Средние учебные заведения	
Были классы (года обучения)	Стали первая ступень	Были классы	Стали первая ступень
1	1	Пр. 1	1
2	2	Пр. 2	2
3	3	1	3
4 (не везде)	4 новый	2	4
	5 „	3	5
			Вторая ступень
		4	1
Высшие начальные		5	2
Были	Стали вторая ступень	6	3
		7	4
1 упр.		8	упраздняется
2	1		
3	2		
4	3		
	4 прибавляется.		

Таков был план, который затем комиссариат народного просвещения и все поместные органы старались осуществить в течение следующих 18, 19, 20 и 21-го годов, — почти до конца последнего.

Как же был осуществлен этот план?

По отношении к сельским начальным училищам приходится отметить, что в огромном большинстве случаев открыть при них пятые отделения не удалось. Не оказалось на лицо ни достаточного педагогического персонала, ни отдельных помещений, необходимых для занятий этих новых отделений; не нашлось и достаточного числа желавших учиться пятый год там, где 5-ые отделения открылись.

Не было выработано в течение всего этого периода и обязательной программы, из которой было бы видно, чему следует учить в этом пятом отделении, а без этой программы ни учителя, ни отделы народного образования не могли наметить сколько нибудь жизненного плана для этих занятий. В 1922 г. наркомпрос официально отказался от 5 летней школы I ступени и перенес этот 5-ый год во вторую ступень. Но пока это не было признано официально между сельской школой первой ступени и школой второй ступени получился разрыв, т. е. вся масса сельских начальных училищ в сеть единой трудовой школы не вошла.

В городах, где часть школ первой ступени образовалась путем рассечения на две половины средних школ, и где легче было найти и учителей и помещения (хотя бы путем организации 2-х и 3-х сменных занятий), пятилетние школы возникли и существуют до сих пор, хотя и там не все городские начальные училища были обращены в такие школы и многие остались в составе четырех классов.

Тем не менее полного единства школы, т. е. беспрепятственного свободного перехода детей, окончивших школу первой ступени во вторую, не получилось.

Школ второй ступени было недостаточно, а там, где их и хватало на всех, желавших в них поступить, оказалось, что поступившие из разных школ ученики настолько разнились по своей подготовке, что вести с ними дальнейшие занятия было очень затруднительно.

Это повело к установлению для поступавших в школу второй ступени учеников неофициальных поверочных испытаний, которые затем с сокращением сети школ второй ступени постепенно превратились кое где в настоящие конкурсные экзамены. Таким образом единство школы было нарушено и в городах. Нарушено было и постановление об отмене экзаменов.

Еще резче это единство было нарушено между школой второй ступени и высшими учебными заведениями. С упразднением восьмых классов программа фактически пройденного в школах 2-й ступени сократилась, а высшие учебные заведения установили у себя поверочные конкурсные испытания, на которых требовали по некоторым предметам знания прежнего курса восьмилетних гимназий.

Единство школы было нарушено и другим путем. Рядом с 5-летнею школою первой ступени, решено было в качестве временной меры открыть „минимальные школы“ для подростков, вышедших из возраста установленного для обучения в школах первой ступени, но в свое время школьного обучения не получивших. Были выработаны учебные планы и программы для этих школ, были отпущены на них специальные средства (в 1921 г.), кое где они стали возникать, но затем в следующем же

году исчезли из числа учебных заведений наркомпрос (с 1923 г. они вновь возникают в измененном виде). На их место появились новые типы учебных заведений для подростков: „производственные школы, клубы для подростков“, существующие кое где и в настояще время и школы фабрично-заводского ученичества. С вершенно новым типом учебного заведения, не преду смотренным положением об единой трудовой школе явились и рабочие факультеты, младшие, приготов тельные отделения которых кое где стали принима подростков в возрасте учащихся школ второй ступен Вопрос об объединении этих учебных заведений в од систему с установлением определенных между ними с отношений — дело будущего, сейчас еще в этом отн шении ничего твердого не выработано.

Но, если мы сравним то громадное количество со вершенно не связанных между собою типов школ, како было у нас в дореволюционное время, и вспомним, чт все это пестрое разнообразие все-таки уничтожено, т мы должны признать, что на пути к установлению еди ства школы сделано за это время очень много, и чт мы неизмеримо ближе к этому единству, чем были 1917 году.

Школа наша, по крайней мере, массовая, не стал еще и трудовой и тем более политехнической, како хотели ее видеть авторы проекта единой трудово школы 1918 года. Не оказалось на лицо ни педагоги ческой, ни материальной базы для проведения этой р формы.

Идея трудовой школы давно уже разрабатывалась в нашей педагогической литературе, были частичные попытки ее осуществления и до 1918 года. Но не было выработано типа трудовой школы, пригодной для проведения ее в массовом маштабе, и идея трудовой школы не проникла еще в сознание массового учителя. Нужен был предварительный период пропаганды этой идеи. Этой пропагандой с самого начала 1918 года занялись почти все местные отделы народного образования. Для этого повсюду устраивались краткосрочные курсы, съезды и конференции учителей, распространялись брошюры соответствующего содержания. Вся эта работа шла рядом с попытками проведения в жизнь принципов трудовой школы путем декретов и распоряжений местных властей. Если первая задача — пропаганда идей была достигнута в значительной мере, то вторая принесла немало разочарований.

Учителя, познакомившиеся с идеями трудового воспитания, в большинстве случаев все таки не могли получить почти никаких указаний на методические приемы, осуществимые на практике в условиях их работы, потому что приемы эти еще не были выработаны. В массовой школе попытки проведения трудовых методов обучения и воспитания скоро прекратились, не без вреда для самой идеи в глазах многих учителей и части населения.

Но рядом с этим шли отдельные более основательные и глубокие опыты некоторых школьных коллективов организовать школы по новому. Поддержанные и Наркомпросом и местными отделами народного образо-

вания, эти попытки возникали почти во всех губерниях и делали большое и важное дело разработки приемов трудового воспитания, применимых к условиям русской школы. Большую роль в этом отношении играли и продолжают играть закрытые учебные заведения, или детские дома — школы, школы — колонии и школы — коммуны, частью преобразованные из некоторых закрытых учебных заведений, но по большей части возникшие уже после октябрьской революции 1917 г. Результаты этого опыта еще не могут быть ни подсчитаны, ни сведены к выводам, которые можно было бы рекомендовать и тем более предписать для проведения в массовой школе. Тем не менее для практической разработки вопросов трудового воспитания в России за эти годы сделано гораздо больше, чем было сделано раньше во всем мире, и главные черты будущей трудовой школы начинают вырисовываться. Особенно важною является работа в этом отношении некоторых опытно-показательных станций и школ Наркомпроса, Московского и Петроградского отделов народного образования. Есть отдельные школы того же типа, заслуживающие такого же внимания, и в других губерниях.

Работа этих школ не осталась без влияния и на работу массовых школ. Если эти последние не могут еще осуществлять у себя трудовое воспитание, то это уже не столько потому, что они не знают, как за это приняться, сколько вследствие недостатка необходимых материальных средств и оборудования. В сознании почти всех школьных работников уже совершился перелом в сторону признания необходимости и возможности рабо-

тать в школе по новому, а такое признание — необходимая предпосылка для построения трудовой школы в ближайшем будущем. Отдельные приемы, если еще не трудового, то активного обучения проникают и в массовую школу, частью путем примера школ, работающих по новому, частью через литературу, частью путем курсов, лекций и других способов, которыми идет переподготовка учительского персонала. Педагогические учебные заведения выпустили уже из своих стен не одну сотню убежденных сторонников трудовой школы, снабженных и некоторыми приемами для работы по новому.

Таким образом, хотя и медленно, совершенно не тем темпом, на который расчитывали руководители школьного дела в 1918 году, школа наша идет по пути постепенного преобразования в трудовую.

Из других основных черт единой трудовой школы 1918 года проведено в жизнь, во первых, совместное обучение. Для огромного большинства начальных школ оно и не было новостью. Труднее было решить эту задачу для школ второй ступени. Простая, но довольно рискованная мера соединения по парно двух средних учебных заведений—мужского и женского, проведенная в больших городах, не могла быть осуществлена там, где существовали или только мужские или только женские учебные заведения или там, где число тех и других было очень различно. В этих последних случаях объединение детей обоего пола прошло гораздо легче и проще путем открытия приема для вновь поступающих мальчиков в бывшие женские учебные заведения и для

девочек—в мужские. В настоящее время эта реформа может считаться завершенною, а совместное обучение введенным на всем пространстве республики во всех учебных заведениях не только первой и второй ступени, но и высших.

Бесплатность обучения, введенная в 1918 году, не смотря на все усилия наркомпроса и местных *оно*, все таки оказалась не по средствам республике при настоящем ее финансовом положении. Платность появилась сама собою там, где с 1919 г. средства, отпускаемые на школы от государства, стали сокращаться. Сначала она явилась в виде продовольственного обеспечения учителя, преимущественно сельского, который перестал получать казенный паек, и жалование которого не могло обеспечить его существования. С 1922 года начинается значительное сокращение средств, отпускаемых от казны на школы, и школы постепенно переходят на местные средства. Отсутствие этих средств в достаточном количестве у губ, и уисполкомов принуждает эти последние обращаться за содействием к местному населению, которое и принимает во многих местах на себя часть расходов на школы. Таким образом, школа становится платною. В большинстве случаев эту плату вносят сельские или волостные советы из своих общих средств, но во многих местах для этого устанавливается специальный денежный или натуральный налог. Платят, следовательно, все жители селения не непосредственно за обучение своих детей, а за право иметь у себя школу. Но в некоторых случаях родители облагаются

еще дополнительными взносами преимущественно натурою или трудом.

Таково положение этого дела в большей части сельских местностей России. В городах платность стала возникать иначе. Материальная необеспеченность школы местами дошла до полной невозможности продолжать занятия без необходимого ремонта и отопления. У *уоно* и *гороно* не было средств на удовлетворение этих насущных нужд школы, и на помощь школе стали приходить родители учащихся детей. С 1921 года начинают возникать сначала полулегальные, а затем и признанные учебными властями комитеты содействия; хотя по положению они (собственно первоначально хозяйственные комитеты) должны были состоять из представителей местного трудового населения, но фактически почти везде они составлялись из родителей детей, непосредственно заинтересованных в успешной работе школы. Скоро круг забот комитетов содействия расширился, и они стали во многих местах устанавливать определенную плату с родителей учащихся детей и стали расходовать собираемые таким образом суммы не только на ремонт, отопление и другие хозяйственные нужды школы, но и на увеличение более чем скудного вознаграждения педагогического персонала. Вопрос о платности школ много раз дебатировался и на специальных конференциях по народному образованию и на партийных и иных совещаниях. Введение платности обучения всюду признается нежелательным, но в большинстве случаев с ним мирятся, как с временным злом, неизбежным при современном состоянии финансов государств

Единственною существенною мерою борьбы с ростом платности обучения было бы обеспечение всех расходов школы в потребном размере за счет государства и местных средств, понимая под последними исключительно средства губ-и уисполкомов, собираемых по всей территории губернии и уезда. Всякая передача каких бы то ни было расходов на обязанность волостных или сельских организаций неизбежно приведет к установлению платности обучения, хотя бы и в скрытом виде. В настоящее время ясно, что государство не в состоянии принять на себя содержание всей школьной сети, но ясна также и невозможность полной ее передачи на местные средства. С укреплением местных бюджетов расходы по содержанию школ первой и второй ступени, вероятно, почти целиком перейдут на местные средства, за государством останется содержание высших и профессиональных учебных заведений. Желательно сохранение и субвенции из общегосударственных средств губернским и уездным отд. нар. образования для поддержания связи их с центром и для усиления руководящего и объединяющего влияния наркомпроса. Платность обучения будет уменьшаться по мере увеличения ассигнований на школы со стороны государства и местных средств.

Участие местного населения в содержании школ осуществляется теперь еще и другим путем, путем так называемого шефства. Шефами являются общественные и профессиональные организации, фабрично-заводские, промышленные, торговые и иные хозяйственные и экономические предприятия и учреждения, имеющие по-

стоянный доход. Употребление части этого дохода на культурные цели и в том числе на поддержание школ является для них до известной степени гражданским долгом. Участие их в содержании школ является естественным, когда школы эти обслуживают детей служащих и рабочих этих предприятий или членов данного союза. Такой вид участия населения в содержании школ, вероятно, сохранится на некоторое время. Но для государственных учреждений и предприятий содержание школы из доходов предприятия соединяется с соответствующим уменьшением дохода казны, т.-е. в конечном счете сводится к содержанию школы за счет государства.

Содержание школ профессиональными организациями исключительно или преимущественно для детей членов этой организации создает весьма нежелательный тип привиллегированных учебных заведений, всегда влекущих за собою разобщение их питомцев с остальной массой подрастающего поколения. Шефство же учреждения, непосредственно в школе не заинтересонанного, влечет за собою нежелательное вмешательство чуждых школе элементов в ее жизнь и с успехом может быть заменено известным обязательным обложением доходности всех торговых и промышленных предприятий особым дополнительным налогом на нужды народного образования. Это будет выгоднее и в финансовом и в организационном отношении.

Как бы то ни было, трехгодичный, а местами и пятилетний опыт введения бесплатного обучения в школах как первой, так и второй ступени не пропал даром. Он показал не только полную возможность осуществле-

ния этой меры, но и огромные ее преимущества в педагогическом и организационном отношении. К установлению или возвращению бесплатности стремятся теперь не только органы школьного управления, но и само население.

Обязательность обучения не могла быть осуществлена в виду отсутствия достаточного числа школ и мест в существующих школах. Мы еще не можем с уверенностью сказать, когда будет достигнута у нас общедоступность обучения — первая и необходимая ступень обязательности, без которой обязательность остается пустым звуком. Ясно также, что обязательность может быть введена в будущем постепенно, сначала только в школах первой ступени и в тех местностях (губерниях и уездах), где будет достигнута общедоступность обучения и будут приняты все меры, необходимые для обеспечения населению и детям фактической возможности выполнять закон об обязательном обучении.

Устранение из стен школ вероучений и исполнений религиозных обрядов осуществлено полностью, и наша школа в настоящее время носит вполне светский характер и свободна от всякого религиозного воздействия.

Установить указанную в положении об единой трудовой школе продолжительность учебного времени (в общей сложности 9 месяцев или 225 учебных дней) не удалось. Если в отдельных случаях и проводится указанная в положении летняя работа школы, то в массовом маштабе не только в сельской, но и в городской школе фактически учение ведется не более 7 полных месяцев, т.-е. 175 учебных дней, а в сельской еще менее.

Также не получило осуществления и установление работы школы в течение всей недели.

Общая система единой трудовой школы, намеченная положением 1918 года, подвергалась все время частичному изменению, а затем, не будучи официально отменена, фактически перестала осуществляться, и взамен ее были последовательно провозглашены две сменившие одна другую новые схемы организации школьного дела.

Во второй половине 21 года в литературе и в советских кругах стали раздаваться голоса против единой трудовой школы политехнического типа. Новое течение шло в направлении специализации и даже профессионализма школы второй ступени. Течение это, еще раньше зародившееся на Украине, там получило и реальное осуществление в виде обращения всех школ второй ступени в профессиональные техникумы.

Выразителем нового направления явился зав. главпрофобром О. Ю. Шмидт. По его плану школа первой ступени должна быть двух типов—4 и 7 летней, первая в сельских местностях, вторая в городах и крупных центрах. Для обращения 5 летней школы в 7 летнюю предполагалось отрезать от школы второй ступени два первые года обучения и присоединить их к школе первой ступени. После этого два старшие класса второй ступени должны были быть повсеместно обращены в профессиональные техникумы с 4-х годичным курсом. Общеобразовательный курс школ второй ступени при этом не подлежит сокращению, но уже в первых двух классах техникума должен получиться уклон соответственно главной специальности техникума. В техникумы

предполагалось обратить и все существовавшие средние технические и иные специальные учебные заведения.

Реформа эта была утверждена в конце 1921 года. Был намечен план постепенного сокращения школ второй ступени по мере открытия взамен их техникумов. Некоторые губ. отделы нар. образования поспешили с проведением предложенной реформы, даже не дожидаясь возникновения техникумов. Но на пути проведения этой реформы в жизнь стали прежде всего финансовые затруднения, соединенные с оборудованием и устройством новых техникумов. Число их увеличивалось очень медленно. Соответственно этому появилось только очень малое число школ с семилетним курсом, а школы второй ступени продолжали существовать. Не прошло и года с провозглашения этой реформы, как в конце 1922 г. она была оставлена, и в основание построения школьной сети были положены школы I ступени с 4-х летним курсом и школы второй ступени с 5 летним курсом. Последний должен быть разделен на два концентра в 3 и 2 летние. Возможно присоединение первого концентра к школе первой ступени—тогда и получится школа с 7 летним курсом. Такая школа, равно как и окончание первого 3-х летнего концентра школы II ступени, должны открывать учащимся путь в техникумы там, где они имеются.

Продолжительность обучения. Учебное время.

Такая система вполне отвечает бытовым и экономическим условиям нашего времени и фактически может быть осуществлена.

В России еще не мало школ, имеющих только 3-х летний курс обучения. Обращение всех их в школы с 4-х летним курсом будет завершением той реформы, которая начата была земством еще в 90-х годах, и является необходимым шагом для установления минимального типа школьного обучения. Но многие местности России, особенно города и поселения городского типа, уже доросли до потребности в более обширном курсе начального обучения.

Вводимый ныне тип 7 летней школы должен постепенно занять все места, ранее обслуживаемые 2-х классными училищами, высшими начальными училищами и младшими классами средней школы. Тип семилетней школы при наших условиях будет вполне отвечать по уровню образования—8 летней начальной школе Западной Европы в виду того, что, при более позднем возрасте поступающих (8 лет вместо 6), учебный курс равного и даже большего объема может быть пройден не в 8, а в 7 лет. Дальнейший ход развития русской начальной школы приведет к постепенному обращению все большего и большего числа начальных 4-х летних школ в школы с 7 летним курсом, что будет осуществляться путем открытия при них 3-х старших классов. Неизбежным будет и возникновение в более крупных сельских центрах школ, состоящих из одного второго концентра 7 летней школы, или что-то же из первого 3-х летнего концентра второй ступени, которые будут обслуживать более или менее значительный район, с таким количеством школ первой ступени, которые будут давать достаточное для составления целого класса в 30—35 учеников. Обычно в сельских начальных школах из

25—30 поступающих в первую группу учеников оканчивают четырехлетний курс 6—8, много 10 человек; из них, может быть, только 2 или 3 пожелают и смогут продолжать обучение в следующем концентре еще 3 года. Число это будет больше, если при этих „второклассных“ по старой терминологии школах будут устроены интернаты с казенным содержанием учащихся. Тогда район этих школ будет еще значительнее, и роль их, как посредников между начальной школой и профессиональными техникумами, будет выполнена.

Итак продолжительность учебного курса в ближайшее десятилетие для русской школы устанавливается:

для начальной школы. . . . . . в 4 года.
„ семилетней школы первой ступени „ 7 лет.

Если в течение того же периода удастся ввести обязательное обучение, то обязательность эта может быть распространена первоначально только на первую школу с 4-х летним курсом. Но для того, чтобы обязательность эта могла быть проведена в жизнь, необходимо предварительно принять ряд мер, которые приблизили бы действительную продолжительность пребывания учеников в школе к установленному 4-х летнему курсу. Для этого недостаточно сделать школу бесплатной, надо создать в ней такие условия, чтобы аккуратное посещение ее и для детей и для их семей было выгоднее, чем пребывание детей в учебные дни и часы дома. Этому могут содействовать—бесплатное снабжение учеников учебными книгами и письменными принадлежностями, организация выдачи всем детям горячей пищи в школе и снабжение детей недостаточных родителей обувью и теплой одеждой.

Что касается продолжительности курса школы второй ступени, заменившей до некоторой степени прежнюю среднюю школу, то он не может считаться окончательно установленными вот почему. Школа эта составляет посредствующее звено между школой первой ступени и высшей. Наша высшая школа определяла и определяет те требования, которые она предъявляет к поступающим в нее не сама по себе, а по общему типу требований всех западно-европейских университетов. Несмотря на разнообразие предварительной подготовки молодых людей, поступающих в университеты различных стран западной Европы, подготовки довольно различной по количеству знания ею даваемых, она имеет и общие черты. Университеты требуют знакомства с определенным циклом научных дисциплин (учебных предметов) в таком объеме, чтобы в дальнейшем курсе можно было бы прямо перейти к высшим дисциплинам, и, кроме того, требуют от студентов умения самостоятельно, по университетски, работать над приобретением знания, пользуясь для этого и лекциями профессоров и лабораторными занятиями, с должным умением извлекать из них знания и умения. Для этого нужен определенный уровень развития.

У нас этот уровень и эти знания давала средняя школа официально с 8 летним курсом (мужская и женская гимназия), но в сущности курс обучения в этих школах не начинался с грамоты и требовал еще подготовительного 2-х или даже 3-х летнего курса. Таким образом, весь курс обучения с начала до поступления в университет продолжался 10 или 11 лет. Такова же

приблизительно была подготовка к университету и на Западе.

Уменьшение этого срока до 9 лет могло бы иметь место после полного завершения реформы старой школы в трудовую школу, как она рисовалась и рисуется ее современным идеологам. В 1918 году реформа эта даже не начиналась, а курс среднего образования был сокращен. Начавшаяся затем разруха школы, естественная в период полной ее реорганизации при недостатке подготовленного к ней учительского персонала, понизила уровень подготовки оканчивающих курс.

Выходов из этого, хотя бы и временного, положения может быть два: или понизить уровень университетского преподавания, или удлинить курс школы второй ступени хотя бы на год. Последнее вызывается еще и теми затруднениями, которые не дают возможности для большинства оканчивающих школу второй ступени и желающих продолжать свое образование поступить в университет. Получается год или два промежутка, в которые окончившие вторую ступень зарабатывают себе служебный или партийный стаж, профессиональную командировку и подготавливаются к коллоквиумам, в сущности тем же проверочно-конкурсным экзаменам, которые установлены на пороге высшей школы, особенно специальной. Естественно желание таких абитуриентов высшей школы продолжить еще хотя бы на год свои занятия в средней школе для усиления своей подготовки и уже в специальном направлении избранного ими для себя факультета или высшего специального учебного заведения. Отсюда возникающие во многих местах дополнительные классы, отсюда все разговоры о полифуркации последних отделений школы второй ступени. Серьезно говорить о полифуркации можно только при условии удлинения учебного курса хотя бы на год.

Вот те жизненные требования, которые наизбежно ведут нашу среднюю школу, т.-е. школу второй ступени к новой следующей форме ее развития. Продолжительность курса школ второй ступени положением об единой трудовой школе 1918 года была установлена в 4 года. Теперь к этому курсу прибавляется еще один год, но не сверху, а снизу, т.-е. прибавляется один год от школы первой ступени (5-й год обучения), и школа будет с 5 летним курсом, разделенным на два концентра: младший — в 3 года (старший для 7 летней школы) и старший—в 2 года. Следующею и ближайшею ступенью будет удлинение этого последнего концентра до 3-х лет, а всего курса школы второй ступени до 6 лет. Это удлинение разрешит массу затруднений, представляющихся теперь при составлении программ школ второй ступени и при проведении полифуркации и студийных занятий, как необходимой подготовки к тому типу занятий, на котором базируется работа высшей школы.

Равное число лет обучения в различных школах еще не гарантирует им равного количества времени для учебной работы; это зависит еще от продолжительности учебного года или вернее от числа учебных дней в году. В старину в наших крестьянских сельских школах учебный год начинался с 1 ноября ст. ст. (со дня пророка Наума) и продолжался до пасхи, собственно до весеннего разлива рек, т.-е. в лучшем случае до начала апреля.

В лучшем случае, за вычетом праздников, продолжительность такого учебного года колебалась от 60 до 75 дней. Позднее в земских школах действительная продолжительность учебного года была немногим больше— учение, официально начинавшееся с сентября, фактически налаживалось к 1 октября и продолжалось от покрова (1 октября ст. ст.) до пасхи, и только выпускная группа училась несколько долее, если экзамен назначался в конце апреля или в мае. Продолжительность учебного времени в русских сельских начальных школах редко превышала 125 учебных дней, хотя официально и считалась в 150 дней. В городских школах, начинавших учение обычно раньше (с 15 авг. ст. ст.) и кончавших только к 1 июня, продолжительность учебного года доходила до 160—170 дней ($9^1/_2$ месяцев по 25 учебных дней в среднем и два перерыва— рождественский и пасхальный в 12 учебных дней каждый 187 — 24 = 163).

Не удивительно, что некоторые педагоги-писатели, сравнивая продолжительность учебного года наших сельских школ с начальными школами других западно-европейских стран, считали весь курс нашей трехгодичной школы равным по продолжительности одному учебному году немецкой или английской школы. Там продолжительность учебного времени равняется 270 и доходит кое где до 300 учебных дней в году. По данным Бюро образования Соединенных Штатов Северной Америки за 1908/9 уч. год средняя продолжительность учебного года всех школ равнялась 155,3 дня, а среднее число дней, приходящихся на каждого ученика, 112,6 дня.

У нас таких данных о действительной посещаемости школ не имеется.

Надо однако иметь в виду, что при более кратком курсе интенсивность и продуктивность обучения бывает больше — и ученики и учителя торопятся пройти намеченный курс, чтобы получить и дать хоть что нибудь законченное, а трехлетнее пребывание в школе, хотя с небольшим количеством учебных дней, захватывает большой период жизни и развития ребенка. В этом смысле три года с 225 учебными днями могут дать гораздо больше, чем один учебный год с таким или даже большим числом дней обучения.

Даже при существовании обязательного обучения с установленной законодательным путем продолжительностью учебного года — действительная его продолжительность для главной массы учеников устанавливается не законом, а бытовыми и экономическими условиями их жизни. В условиях жизни русской деревни, особенно в земледельческой, т.-е. более населенной центральной и южной ее части, в году имеются периоды, когда удержать учеников в школе нет возможности; требования жизни оказываются сильнее требований учителя и школы. Такими периодами является время начала весенних работ — т.-е. пахота, когда каждый работник и полуработник на счету для того или другого дела, затем время уборки урожая, т.-е. так называемая страдная пора, и, наконец, осенние работы—копка картофеля и свеклы (где имеются свекловичные плантации), уборка льна и конопли и молотьба. Весь этот период продолжается с апреля по сентябрь и создает огромные,

нигде в других странах не встречающиеся каникулы в 5 месяцев, хотя официальная их продолжительность 3, много 4 месяца. Правда, в течение этого длинного периода времени бывают промежутки и довольно продолжительные, когда у детей и нет непосредственной и неизбежной работы в поле или огороде, но у них в этот период есть другая и довольно тяжелая обязанность — сторожить лошадей в ночном. Это лишает их возможности и в эти промежутки времени посещать школу. Это бытовое явление живет и в настоящее время, внося в работу нашей сельской школы большое затруднение, не дающее ей возможности равняться с городской школою по своему курсу.

Борьба с ним возможна и велась и ведется с большим или меньшим успехом во многих местностях. Во первых, установлено, что дети младшего возраста, т.-е. ученики первой группы, а иногда и второй 7—8 летние, гораздо меньше заняты в домашних и полевых работах, чем их товарищи 12—13 лет. Первые группы возможно и нужно задерживать в школе дольше — до конца мая по крайней мере, и имеется полная возможность привлекать их в школу с начала августа. В школах, где одному учителю приходится заниматься с 2-мя или 3 отделениями, это имеет еще и то преимущество, что учитель весь август месяц тогда будет вести занятия с одним звуковым отделением, приучая его за это время и к школьным порядкам и к самостоятельным работам в классе, неизбежным и для них при работе учителя с несколькими отделениями.

Затем опыт Валуйского земства показал возможность и продуктивность массовых летних занятий особого типа в школе или при школе. Земство это установило в 18 местах уезда прием новых учеников не осенью, а весною, и организовало для этих учеников летние площадки с занятиями по типу работы детского сада и с подвижными играми и работами на воздухе. К этим занятиям привлекались и желающие ученики старших групп, хотя бы и не регулярно посещавшие их. Площадки эти шли очень успешно, привлекая местами от 100 до 150 детей ежедневно в школу или вернее на площадку при школе.

Положением о единой трудовой школе 1918 года была провозглашена школа с занятиями в течение круглого года. Проектировались три краткосрочных перерыва: зимний, весенний и осенний. Предполагалось, что летние занятия в школах будут значительно отличаться от зимних. Четыре года опытов организации занятий в летней школе не пропали даром, хотя все таки в массовом маштабе летняя школа нигде осуществлена не была и менее всего в деревне.

Летняя школа не только осуществима, но и неизбежна в тех школах-коммунах или детских домах (постоянных колониях), которые имеют при себе школы, и в которых все дети находятся на полном и постоянном содержании государства или той общественной организации, которая данную школу содержит. Их опыт, ценный в педагогическом отношении, не разрешает задачи, поставленной массовой школе с приходящими учениками. Как организовать летнюю школу, не обеспе-

чивая детям питания? Опыты, проведенные в этом отношении некоторыми губернскими отделами народного образования, и между прочим особенно успешно Петроградским отделом, все базируются на принятии на счет государства на время летней работы хотя бы части учеников, привлеченных к этой работе. Повидимому, решения задачи надо искать в других опытах. Они будут различны для городских и сельских школ.

В городских школах организация летней школы легче осуществимо, во-первых, потому, что население охотнее пойдет навстречу этой реформе, а во-вторых потому, что большинство детей городского населения не отвлекаются летом почти никакими работами. Если же самих детей в течение нашего короткого лета больше влекут лес, поле, река или городские сады и площади, то это только указание школе на то, что она должна перенести туда свою работу. Помещение школы останется только, как сборный пункт перед отправлением в экскурсию или прогулку, или на работу в школьный огород или сад, и как место, куда будут сносить материалы, добытые на экскурсии, или продукты сада и огорода. Еще изредка могут раз в неделю в школе устраиваться клубные занятия другого типа. При таком изменении характера своей работы, соедииненного, может быть, и с уменьшением числа учебных дней в неделе до 5-ти, даже до 3-х—городская школа вполне могла бы продолжать свою работу в течение всего лета и не упускать детей из под своего воздействия на целые 4 месяца, как делает она это теперь.

Школы фабричные и железнодорожные находятся в одинаковых условиях с городскими. Гораздо труднее осуществить летнюю работу для большинства сельских школ. Лето для их учеников не свободное, а трудовое, часто страдное время. Но это не должно освобождать школу от попыток продолжить свое образовательное влияние на учеников и на этот период их жизни. Выше было указано на удачные попытки организовать летние занятия с учениками, поступающими в школу, и с теми, которые окажутся свободными и смогут приходить на школьную площадку для подвижных игр и занятий клубного характера. Организация в массовом масштабе пришкольных огородов, садов и опытных полевых участков осуществима для нас при нынешних условиях только в очень редких случаях. Для ведения такого хозяйства нужны такие средства и такое оборудование, какое сейчас ни государство, ни население не в состоянии дать нашей школе и не смогуть дать ей и в течение ближайшего десятилетия. Но цель этих занятий частично может быть достигнута и иным образом. Для трудовой школы ценность занятий на земле не только в тех трудовых навыках, которые приобретают при этом дети, но и в том богатом материале наблюдений и опыта, который они при этом получают и которым школа должна и может воспользоваться, как базой для построения своего учебного курса или, по крайней мере, его значительной части.

Навыки в сельскохозяйственных работах ученики сельских школ приобретают помимо школы, работая летом на своих полях и огородах, и школа может вос-

пользоваться их наблюдениями и опытом для указанных выше образовательных целей. Для этого школа должна, не прекращая своей работы летом, свести ее на такую связь с учениками, при которой учитель будет следить за трудовой жизнью учеников, учитывать ее и учить их производить этот учет, направлять их наблюдательность на те предметы и явления, сведения о которых важны для них в образовательном отношении, и вместе с ними учитывать результаты этих наблюдений. Для этого он может привлекать их хоть раз в неделю, по вечерам или по праздникам, для бесед, освещающих им с точки зрения науки их работу, и для принятия от них материала, сделанных ими за неделю наблюдений и учета их работы. Кроме того, учитель в течение недели обходит село, сады и огороды, поля, выгон, лес—одним словом, все места, где работают его ученики, для индивидуальных или групповых, бесед с ними на те же темы. В промежутки, когда у учеников будет меньше полевой работы, учитель может устраивать с ними общие экскурсии или организовывать летние школьные праздники.

Постепенное осуществление летней работы школы вполне возможно, хотя оно и требует особой подготовки учителя. Но эта подготовка тоже возможна в работе, путем помощи учителю в ознакомлении с местною трудовою жизнью населения и с рациональными приемами улучшения форм работы на земле и других промыслов. Нужно, чтобы учитель лучше крестьянина или кустаря понимал его дело, если не практически, то в его научно-теоретическом освещении.

Продолжительность учебного времени сокращают еще так называемые местные праздники. Они обычно приурочиваются к тому или иному христианскому, религиозному празднику, но происхождение большинства этих праздников не религиозного и уже во всяком случае не христианского происхождения и имеют гораздо больше значение бытового обычая, чем религиозного обряда.

Празднование повсюду в цивилизованном мире 7-го дня недели (воскресенье в христианских странах) ведет свое начало от древне-халдейского поклонения небесным светилам (солнцу, луне и пяти планетам). Праздники рождества и пасхи—праздники зимнего солнцеворота и весеннего его торжества, к которым только приурочены христианством события жизни Христа. Несмотря на тысячелетнее господство в России христианства, у нас остался один языческий праздник, не приуроченный ни к какому христианскому—это масляница, праздник конца зимы и начинающейся весны.

Никакие проповеди церковные и никакие репрессии православного правительства не могли уничтожить этого языческого праздника с его языческими обрядами. Также потерпела поражение и попытка деятелей великой французской революции заменить неделю—декадой: обычай оказался сильнее декретов.

Борьба с слишком большим числом праздников возможна, но она должна вестись постепенно, и успех ее будет тем больше, чем меньше при этом в числе мотивов их отмены будет встречаться отрицательное отношение к народным верованиям. Не во имя борьбы с этими

верованиями, а во имя экономии рабочего времени, во имя усиления интенсивности работы, следует уменьшать число этих праздников, действительно более значительное в России, чем где бы то ни было.

В работах по удлинению учебного года необходимо отчетливо выяснить себе его действительную продолжительность у нас отдельно для сельских и отдельно для городских местностей, отметить варьянты этой продолжительности в разных губерниях и уездах и, отправляясь от этой исходной точки, выяснить причины, вызывающие сокращение учебного времени. Только после этой предварительной работы можно начать постепенную борьбу за удлинение учебного года, борьбу длительную и постепенную. Каждый шаг ее, равно как и встречаемые на ее пути препятствия, необходимо выяснять и учитывать.

Только этим путем мы, действительно, можем подойти сначала к значительному удлинению учебного времени нашей школы, а затем перейти и к осуществлению летней работы школы, необходимого условия для создания настоящей трудовой школы.

Надо однако иметь в виду, что и будущая трудовая школа не будет вести занятия все 365 дней в году, хотя, может быть, и будет открыта для учеников в течение всех этих дней. Перерывы в систематической работе будут и будут потому, что необходимы периоды более или менее продолжительного отдыха и для учителей, и для учеников, и даже для школьных зданий. К чему в конце концов сведутся эти перерывы, покажет будущее, а пока нам приходится мечтать хотя бы о та-

кой продолжительности, которую достигли наши западные соседи, т. е. о 200—250 учебных днях в году.

Необходимо еще установить определенный взгляд на смысл еженедельного воскресного отдыха. Практика многих западно-европейских и американских школ знает установление еще полупраздника в течение недели, знает сокращенный учебный день в субботу и, наконец, 5 дневную работу школ. Между тем в положении об единой трудовой школе говорится о том, что школа должна работать все 7 дней недели, хотя и не одинаково во все эти дни. Не подлежит сомнению, что школа в идеале, и трудовая школа особенно, должна настолько захватить жизнь детей, настолько стать для них необходимой и желанной, что они и сами не будут пропускать ни одного дня ее посещения. Но это в идеале. Реальная школа еще не слилась настолько с жизнью детей и не сможет сделать этого в скором времени. А требовать до тех пор обязательного посещения школы учениками по воскресеньям и лишать учителя воскресного отдыха—не рационально и жестоко.

Что касается полупраздника в течение недели, то многие школы отводят один учебный день или часть его для экскурсии или клубных занятий. Это, разумеется, не отдых, но школа и не должна по настоящему вообще утомлять учеников на столько, чтобы остатки этого утомления оставались на следующий день и, накапливаясь, делали бы работу день ото дня труднее. Если же это происходит, то полупраздник среди недели может отчасти исправить это зло, но более рациональным будет облегчение ежедневной работы.

Обратимся теперь к продолжительности учебного дня и прежде всего посмотрим, каким образом он устанавливается в наших школах.

В школах, организуемых самим народом, без всяких педагогических теорий, день определяется бытовыми условиями. В крестьянских школах грамоты, в еврейских хедерах и других школах подобных типов — учебный день определялся продолжительностью светлого дня. В восемнадцатом веке продолжительность работы учеников у нас определялась в 8 часов. Такая же продолжительность была установлена еще и в XIX веке в кадетских корпусах (4 двухчасовых урока) и духовных семинариях.

Затем она постепенно была уменьшена с распространением школ для приходящих. Держать их в школах без обеда 8, а с переменами 9 часов было невозможно, а бытовые условия не позволяли у нас ввести, по примеру Германии, занятия в два приема до обеда и после обеда. У наших рабочих нет общего определенного времени для обеда, время это определяется в зависимости от характера работы и установленных смен. У служащих же обед бывает не ранее 5 часов, т. е. к концу 8 часового рабочего дня (с 9 до 5 ч. или с 10 до 4).

К концу XIX века у нас устанавливается 5—6 часовой день, в который входят не только часы уроков, но и перемены между ними. Укажем кстати, что школы XVIII века и начала XIX часто занимались без перерывов между отдельными уроками, которые продолжались 5—6 часов подряд, в лучшем случае по 2 часа.

Указанное сокращение, которое для детей младших отделений шло еще дальше до 3—5 часов в день, было своего рода завоеванием практической педагогики, но завоеванием бессознательным, не опиравшемся на теоретические данные, научным путем проверенные.

Еще профессор Лесгафт, на основании изучения утомляемости детей в школе, определял допустимую продолжительность для занятия одним и тем же предметом для детей 6—7 лет в 15 минут, для 8—9 лет в 30 минут. Но наука осталась при своем решении, а школьная практика продолжала определять продолжительность учебного часа иначе, а именно из рассчета одного часа для урока и следующей перемены. Если перемена определялась в 10 м., урок получался в 50 м., если перемена удлинялась до 15 минут, урок сокращался до 45. Других оснований для определения продолжительности учебного часа у школы не было. Число часов определялось требованиями учебного плана и обязательных программ.

Число часов занятий учеников в школе должно быть определено опытным путем, путем длительных наблюдений над утомляемостью детей при разных видах занятий. Продолжительность эта неизбежно должна изменяться в зависимости от возраста учеников и от той части дня, на которую приходится это занятие. Если можно с 9 ч. утра заниматься арифметикой 50 минут, то едва ли такая продолжительность будет полезна и плодотворна в 2 или три часа после полудня, после 4-х или 5 часов других занятий.

Большую роль еще играет и время начала и конца занятий. У нас установился обычно срок начала занятий в 9 ч. утра. Это начало кое-где, в сельских местностях и на юге, весною и осенью переносится на 8 ч. Кое где занятия всегда начинаются в 8, но все это редкие исключения. А между тем все германские школы начинают свой учебный день с 7 или 8 ч. не позже. У нас установление такого раннего срока начала занятий было бы возможно и рационально в сельских школах, особенно весною и осенью, и встретило бы очень большие затруднения в больших городах, где жизнь взрослых и детей складывается так, что ранее девятого часа они не могут встать, так как ложатся спать не так, как в деревнях в 9—10 ч., а в 12 и 1 ч. ночи.

Переменить эти привычки не во власти школы, хотя она и может бороться с ними особенно в школах, обслуживающих рабочую пролетарскую среду. Более раннее начало занятий сохраняет свежесть и силы ума не только учеников, но и учителей и оставляет последним больше времени для своих личных дел, для подготовки к урокам и удовлетворения своих культурных потребностей.

Но рядом с малорациональным распределением учебного дня в наших школах, в некоторых из них установился уже прямо недопустимое и преступное, с педагогической точки зрения, перенесение часов занятий на послеобеденное время и даже позже в тех школах, которые имеют несчастие заниматься в две или даже три смены. Какими бы экономическими причинами это явление ни вызывалось, оно не может быть оправдано. Ведь

дети не могут оставаться в постелях и спать до 2 ч., чтобы в 3 ч. с свежими силами начать школьные занятия. Они встают в 7 и в 8 часов утра. Затем полдня проводят за домашней работою и вообще живут, и эта жизнь утомляет их часто больше школьных занятий, и после этого, т. е. после 7—8 часового рабочего дня, они начинают учиться. Как можно иначе назвать такое отношение к детским силам, как не „педагогическим преступлением“.

На сколько широко в некоторых городах распространено это явление, можно видеть хотя бы из такого примера. В нынешнем 1922—23 учебном году в Сокольническом районе города Москвы 60% учеников занимались во второй или третьей смене. Явление это объясняется не только тем, что у государства в настоящее время недостает средств на постройку новых школьных зданий для постоянно растущего числа учащихся, но главным образом тем, что многие школьные помещения заняты другими учреждениями и, несмотря на целый ряд специальных декретов по этому поводу, школам не возвращены.

Задача ближайшего будущего по вопросу об установлении продолжительности учебного дня сводятся, 1) к экспериментальному определению допустимой для учеников продолжительности занятий каждым видом школьной работы, 2) к установлению более раннего начала учебного дня и 3) к немедленному уничтожению двух и трехсменных занятий в школах.

Необходимо еще сказать два слова о школе целого дня, о которой говорится в нашей педагогической ли-

тературе и на которую есть указания в положении об единой трудовой школе. Под школой целого дня нельзя понимать такую же продолжительность систематических в ней занятий. Школа должна быть открыта для учеников в течение целого дня и она должна стать местом не только для их учебных занятий, но и для их отдыха, для их развлечений и самостоятельных работ.

Школа целого дня должна создать в своих стенах такие условия, которые заставили бы детей стремиться проводить в ней весь день, отдавать ей предпочтение перед своим домом, где ребнок часто не имеет ни своего угла, ни спокойной минуты. Все это он должен получить от школы. Но и тут встает роковой в настоящее время вопрос о полном питании на государственный счет детей, проводящих весь день в школе, об увеличении вдвое штата школьных работников. Сейчас в массовом маштабе это не осуществимо для России. Отдельные учреждения, содержащие школы или оказывающие им свою поддержку, могли бы делать опыты такой организации школьной жизни, а следовательно, и школьной работы, которая должна ее организовывать и наполнять ценным содержанием.

Учащиеся.

Тип школы определяется и тем, для детей какого возраста, для какого количества их и для каких детей по сословному их происхождению и по степени умственной одаренности она предназначена. Рассмотрим каждое из этих условий отдельно.

Школьный возраст устанавливается в различных странах в зависимости от школьной практики, которая сама вырабатывается постепенно. Когда школа впервые возникает в каком нибудь поселении, в нее обычно собиются ученики самого различного возраста. Недостаток места часто заставляет отсылать младших домой: они еще успеют начать учение и в будущем году. Когда первые ученики оставляют такую школу, эмпирически устанавливается один какой нибудь возраст, признаваемый достаточным для начала обучения. Он различен у разных народов, в зависимости от более или менее быстрого темпа развития детей и от установившихся в домашнем и общественном быту взглядов на то, что должен знать ребенок к такому то году. У евреев, например, религиозное совершеннолетие наступает в 13 лет. К этому времени молодой еврей должен знать очень много. При тех способах обучения древне-еврейской грамоте и еврейскому вероучению, которые практикуются в хедерах, для этого требуется значительное число лет обучения. Не удивительно, что в хедера отдают детей 4-х, иногда даже 3 лет. Ранняя отдача в обучение объясняется еще и тем, что евреи вообще развиваются очень быстро и рано становятся самостоятельными, а также и внимательным отношением родителей к успехам детей, особенно мальчиков. Родители очень гордятся ранними успехами своих детей. Ни у одного народа учение не начинается так рано, как у евреев. Правда, в Европе с середины XIX века стали возникать детские сады, материнские и детские школы, куда принимают детей с 4-х лет, но там ведутся не школьные, а иные,

более приспособленные к возрасту детей занятия. В последние годы в Италии стали возникать новые учреждения для детей дошкольного возраста — дома ребенка (Casa di bombini), по системе Монтесори, в программу которых вводится и обучение грамоте по особой системе. Дома эти стали устраиваться и в других странах. В некоторых детских садах, материнских школах и иных учреждениях для детей дошкольного возраста также вводится обучение грамоте для детей 5—6-летнего возраста. Но систематическое школьное обучение начинается в Германии и некоторых других странах с 6 летнего возраста. При 8 летнем курсе обучения в немецких школах дети оканчивают курс к 13—15 годам, когда они уже могут быть полезными работниками, если не в мастерской и на фабрике, то при домашних работах. У нас приемный возраст для детей, поступающих в школу первой ступени, как и в бывшие начальные школы, установился в 8 лет. Возраст этот имеет стремление к понижению и в некоторых губерниях принимаются дети 7½ и даже 7 лет. Такие случаи бывали и раньше, но было замечено, что семилетки, поступая в класс восьмилеток, в первый год ничем почти от них не отличаются и усваивают курс этого года не хуже других, но в дальнейшем школьные занятия оказываются для них слишком трудными, и они отстают от своих товарищей. В старой школе они обычно кончали годом позже, чем их восьмилетние товарищи, т. е. в том же возрасте 11 лет и, таким образом, теряли в школе преимущество своего раннего поступления.

Вопрос о семилетках является в настоящее время одной из очередных задач нашей практической педагогики. Дети, поступающие 4-х или 5 лет в детские сады, к 7 годам настолько уже развиваются, что могут и хотят учиться грамоте. С другой стороны, при поступлении в этом возрасте в школу, они встречаются с совершенно не привычными для них условиями школьного обучения и школьной дисциплины, к которым им очень трудно приспособиться. Страдает от этого школьная дисциплина, но еще больше страдают дети. Выхода ищут в организации при детских садах особых групп для семилеток, с которыми начинают обучение грамоте и некоторые другие школьные занятия, но в обстановке и приемами детского сада, а не школы.

Другие предлагают такие же группы организовать при школах в условиях, близких к дошкольным учреждениям. Правильным решением задачи будет общее понижение приемного возраста в школах до 7 лет, но при непременном условии изменения практикуемых ныне в школе методов обучения и воспитания в младших группах.

Приемный возраст и число лет обучения определяют и возрастный состав тех групп детей, которые составляют главную массу учащихся в школах данного типа. Для нашей четырехлетней школы первой ступени — этот возраст должен бы был находиться в пределах от 8 до 11 лет, но надо иметь в виду, что часть детей запаздывает поступлением, а другая, довольно значительная, не успевает пройти положенный курс в указанные 4 года, и потому возраст кончающих школу

в большинстве случаев доходит до 12, а иногда и до 13 лет. Установление приема семилеток при условии правильной, т. е. посильной для них организации занятий в первом году обучения понизит и выпускной возраст до 10—11 лет.

Определение возрастных групп детей учащихся в школе первой ступени очень важно для исчисления числа мест, которые необходимо иметь в школах в целях введения общедоступности обучения. По данным нашей статистики довоенного времени, указанные четыре группы детей (8, 9, 10 и 11 лет) составляли 10% населения. Училось же у нас в школах только 5%. Та же статистика показывает, что следствием империалистической и гражданской войн и развившихся в связи с ними эпидемий была такая ужасающая смертность детей, что теперь мы будем в течение нескольких лет иметь не прирост, а уменьшение числа детей школьного возраста.

То обстоятельство, что половина детей школьного возраста у нас оставалась, да и теперь остается вне школы, вместе с развитием потребности в грамоте и школьного обучения среди подростков вызывает приток в школы детей старше 12 лет, но неграмотных. В отдельных случаях такие дети могут быть принимаемы в школы, но при значительном их числе физиономия школы и особенно первой группы ее совершенно меняется. Подростки 12—13 и 15 л. требуют совершенно иного подхода и иных методов обучения и воспитания, чем их товарищи 7—8 лет, и совместное их обучение заставляет страдать или тех или других, а чаще ведет

к массе неудобств для обеих групп и для учителя. Вот почему необходимо, по крайней мере, в крупных центрах открытие ряда школ для отставших в своем обучении подростков 11—13 лет и старше. В этих школах и обстановка, и приемы обучения, и даже продолжительность курса могут быть иные, и, таким образом, они составят особый, новый тип школы. Такие школы кое-где уже стали возникать. В будущем, с введением всеобщего обучения для детей 7 и 8 летнего возраста, эти школы превратятся в школы иного типа, для детей педагогически отсталых или запущенных в воспитательном отношении.

Число детей в школе бывает разнообразно до бесконечности. Существуют школы, в которых имеется 20—30 учеников, и другие, в которых число учеников достигает нескольких тысяч. Это зависит не только от числа жителей того населенного пункта, который обслуживает данная школа, но и от принятого органами управления народного образования типа школы. Вот почему в больших городах разных стран устанавливаются совершенно различные типы школ. В Америке в городах преобладают большие школы на несколько тысячь детей, в Европе, кроме Швеции, городские школы обычно не столь многолюдны, и при переполнении их строятся вторая, третья и так далее школа, а не увеличивается первая.

У нас в Петербурге и Москве, этих двух главных центрах, система городских школ была также различна. В Москве городские школы возникли с конца 60-х годов по типу трехгодичной школы с тремя учи-

телями на 120—150 учеников—и этот тип сохранился, как основной, для значительного количества школ. Даже при постройке больших школьных зданий в них соединяли по две, по три и четыре таких школы, не сливая их в одну, а предоставляя каждой отдельный этаж школьного здания.

Только после 1907 года стали организовывать школы с 16 и 20 классами (тогда школы перешли уже к 4-х годичному курсу) в одном здании, в качестве одного школьного организма на 600—800 учащихся, но и то каждая такая школа обычно делилась на две — мужскую и женскую, почти независимые друг от друга. В Москве до 1917 г. не существовало совместного обучения детей обоего пола в начальных школах.

В Петербурге городские школы возникли на десять лет позже и стали организовываться по типу небольших учреждений—школы с одной учительницей на 40—50 учеников. Школы были с совместным обучением и с трехлетним курсом, так что у каждой учительницы было по 3 отделения. Позже число отделений было уменьшено до 2-х путем установления приема не каждый год подряд (из 3-х лет один год приема не было в каждой школе). Этот тип также сохранился, хотя и не в большом количестве, до 1917 года. Но рядом с ним с 90-х годов стали возникать и большие школы на несколько сот учащихся. Более крупные школы у нас были только при некоторых заводах, фабриках и железнодорожных мастерских.

Стремление к объединению в одной школе возможно большего числа учеников вызывалось и вызывается

прежде всего экономическим рассчетом. Постройка и содержание одного здания на 1000 человек дешевле постройки и содержания 20 школьных помещений на 50 человек каждое. Получается большой выигрыш и в расходах на административный и хозяйственный аппараты. Большие школы представляют еще то преимущество для учебной администрации, что они дают возможность легче осуществить однообразные приемы обучения и дисциплины и облегчают надзор за школами и их общим направлением. Но с другой стороны школы эти имеют и много минусов в педагогическом отношении. Объединение в одной школе большой массы учащихся ведет за собою механизацию приемов обучения и воспитания, исключающую возможность индивидуального подхода к отдельным ученикам и устанавливающую едва ли желательную нивелировку всех по одному казенному и одобренному учебным начальством образцу. Всякие новшества в приемах обучения и воспитания при своем проведении в жизнь в таких школах также встречают много препятствий. Не малую трудность представляет и идейное объединение большого учительского коллектива, необходимое для успеха общего дела ведения такой школы.

Существует взгляд, что предельное число учащихся, объединяемых в одной школе, должно быть установлено теоретически. Некоторые педагоги полагают, что в школе не должно быть параллельных отделений, т. е. при четырех-годичном курсе обучения школа должна иметь не более 4-х отделений или не более 120—160 учеников (в идеале не более 100). Другие считают воз-

можным увеличить это число вдвое, полагая, что при существовании в школе 8 отделений могут быть установлены прием и перевод учеников из группы в группу не раз, а два раза в год. Это дало бы возможность более правильной группировки детей по успехам и развитию и содействовало бы большей успешности занятий.

В России в настоящее время существуют и будут существовать все эти типы школ. При разбросанности сельского населения—у нас долго еще будут школьные районы, дающие школе не более 30—50 учеников всех четырех возрастов первой ступени. Такие школы будут иметь одного учителя, вынужденного вести занятия, по крайней мере, с двумя группами, при условии приема учеников через год. Рядом с этим будут школы в более крупных центрах с двумя, тремя и четырьмя учащими.

Эти четыре разновидности школ первой ступени могут быть объединены в один тип по общему признаку—отсутствию параллельных отделений.

Вопрос о параллельных отделениях при школе возникает в тех больших селах и слободах, особенно частых на юге России, где число учащихся достигает нескольких сот. Для сельских местностей, где в таких случаях преобладает тип растянутого на несколько верст или широко разбросанного населения, выгоднее строить на разных концах селения две, три или более школы без параллелей. Так оно и бывает в большинстве случаев.

В ином положении находятся фабрично-заводские и пригородные селения, рабочее население которых тяготеет к одному центру — фабрике или заводоуправлению. Самая школа там обычно устраивается предприя-

тием—естественно, на его територии, недалеко от его главных зданий. Такие школы обычно объединяют в одном здании очень большое число отделений и учащихся, а часто заключают в себе уже не одну начальную школу, а и школу повышенного типа, прежде двухклассное или высшее начальное училище, теперь семилетнюю школу или даже и школу второй ступени. Этот тип школы неизбежно сохранится и в будущем, несмотря на его недостатки в педагогическом отношении. У него есть и свои преимущества для детей рабочих, которые заключаются в том, что для такой школы легче организовать мастерские, через которые могли бы проходить все ученики. В такой школе, связанной с производством, легче организовать и ученический труд производственного характера.

Вопрос о выборе того или иного типа для организации городских школ, особенно в больших городах, педагогическая задача ближайшего будущего. Хотя в городах и имеются большие школьные здания, но вопрос о типе школ первой ступени может быть решен и независимо от них. Если этот вопрос будет решен в пользу небольших школ без параллелей на 100—150 учащихся, то большие школьные здания могут быть предоставлены под школы второй ступени или под профессиональные техникумы.

Вообще тип трудовой школы первой ступени, пригодной для большого города, еще не выработан. Существующие школьные здания в огромном большинстве случаев не дают возможности развернуть трудовую, а особенно индустриально-трудовую школу, и, может

быть, мы придем к совершенно новому типу организации такой школы, для которой потребуются особо приспособленные совершенно новые школьные здания. А до тех пор городские школы будут представлять то же разнообразие по числу отделений и учащихся, какое было и раньше. Разнообразие это не дает права признать какую либо из форм этих школ типичною для города.

Все вышеизложенное касается школ первой ступени. Школы второй ступени и по числу отделений и по количеству учащихся в большинстве случаев меньше прежних средних учебных заведений, что и естественно, так как они возникли из этих последних, путем отсечения от них трех младших классов и закрытия восьмого. Теперь к школе второй ступени прибавляется снизу еще один класс, и, как мы увидим в дальнейшем, предстоит, очевидно, открытие шестого отделения (бывшего восьмого класса). Пока что школа второй ступени с осени 1923 г. повсеместно должна получить 5 основных отделений, расчитанных приблизительно на 150—200 учащихся. Школы с параллельными отделениями довольно редки. При существовании параллелей у каждого класса возможно установление приема новых учеников и перевод их из класса в класс не однажды в год, а по полугодиям. Тогда такая школа будет иметь 10 отделений и до 400 учащихся. Опыт показывает, что обычно цифра эта предельная для сил одного педагога, руководителя школою. При таком числе он еще может лично знать всех учеников и учениц, но при большем это становится почти невозможным.

Мы все время употребляем термин „классы“ вместо установленного положением об единой трудовой школе названия „группа“, но это последнее название с очень большим трудом прививается в практике нашей школы, а кроме того, ничего нового пока этот термин в школу не внес, и распределение учеников по прежнему производится по классам, применительно к возрасту и познаниям учеников. Мысль о том, что ученики могут соединяться по более свободным группам по степени подготовки и по своим умственным интересам и стремлениям, не нова в педагогической литературе и даже педагогической практике. Она может осуществляться различными способами. Ученики могут быть распределяемы в зависимости от степени своей подготовки так, что один и тот же ученик на уроках русского языка будет, положим, вместе с учениками, занимающимися третий год, а по естественной истории с группой более младшей, а по арифметике с более старшей. Практическое осуществление такой системы встречает огромные затруднения, особенно в школах второй ступени. Ведь для проведения ее в жизнь надо, чтобы во всех классах все уроки русского языка, математики, естественной истории и т. п. были одновременно, а для этого надо иметь особых учителей по каждому предмету, для каждого класса.

Другою системою группировки детей будет распределение их по студиям или кабинетам для практических занятий. Тогда каждый предмет получает свое особое помещение — кабинет или лабораторию, где преподаватель находится почти в течение всего учебного времени

и куда к нему собираются по очереди разные группы и отдельные ученики, желающие заняться с ним или самостоятельно поработать над избранною ими и одобренною преподавателем темою[1]). Опыты такой организации, еще немногочисленные, дают в некоторых случаях хорошие результаты.

Чаще встречается смешанная система, при которой учащиеся группируются по своим познаниям и годам обучения по классам по всем предметам, кроме новых языков и искусств, для занятий которыми они соединяются в особые группы.

Среда, из которой выходят дети, кладет свой отпечаток, который особенно резко отличает их при поступлении в школу. В дальнейшем школа в зависимости от своих заданий может стремиться или сгладить эти черты, или напротив культивировать их. Первая задача общесословной школы, вторая—школ классовых, устраиваемых для детей определенных сословных или иных групп. Подбор детей по этим школам делается или в силу ограничений, которые устанавливаются для детей других классов или сословий, кроме того, для которого устроена данная школа. Такие ограничения у нас существовали в привилегированных училищах в роде лицея или училища правоведения, в кадетских корпусах, так называемых дворянских гимназиях, духовных семинариях и некоторых других учебных заведениях. Но даже

---

[1]) Подробнее о лабораторном плане работы в школе см. „Классы — лаборатории" М. Штейнгауз. „Дальтоновский план". Э. Дюи

при существовании общедоступных всесословных школ, некоторые из них обслуживают по преимуществу, а иногда и исключительно определенную группу населения. Например, сельская школа обслуживает фактически только крестьянское население, школа при фабрике или при станции железной дороги будет обслуживать рабочих и служащих этих учреждений. Даже в больших городах школы, расположенные в центре города, наполняются по преимуществу детьми интеллигентных родителей и буржуазии, а на окраинах детьми рабочих. Но эти последние, так сказать, территорией школы обусловленные группировки могут сгладиться в процессе школьной работы, однако, различная жизненная подготовка и окружающая детей среда дают различный базис для построения школьного курса и придают ему своеобразный уклон: индустриальный, сельскохозяйственный или другой.

Наконец, в процессе развития школ возник вопрос о группировке детей по степени и видам их одаренности. Прежде всего явилась потребность в особых школах для умственно-дефективных, в первую очередь для идиотов, задачи воспитания которых совершенно отличны от задач воспитания нормальных детей. Затем выяснилось, что в обычных школах остается довольно значительный процент (до $2^1/_2{}^0/_0$) детей, с меньшей степенью умственной дефективности, которые тем не менее не могут овладеть обычным курсом учения при нормальной школьной обстановке. Для таких детей возникли, почти исключительно в городах, так называемые вспомогательные школы. При дальнейшем

развитии школьных организаций возникает вопрос об выделении из школ наиболее способных и одаренных детей для организации для них особых школ с повышенными требованиями и расширенной программой. Наконец, дети, по случайным причинам отставшие от своего класса, группируются временно в так называемые повторительные классы для педагогически отставших детей. Для детей, запоздавших началом своего учения, также необходимы особые училища, но значительное число их может быть только в тех странах, где не введено обязательное обучение, или имеется большой приток эмигрантов из менее культурных стран.

Наиболее полная организация такой системы школ была впервые осуществлена в Мангейме по идее и под руководством д-ра Зикингена. В других местах осуществляются только части этой системы. У нас из этой системы имеются только в очень крупных городах заведения для идиотов и вспомогательные школы для дефективных. Школы для одаренных или талантливых детей имеются только в виде опытов.

Таким образом, школы могут группироваться по числу отделений на школы без параллелей и с параллельными отделениями, на школы различных уклонов—индустриальные, сельско-хозяйственные и иные, и, наконец, на школы для нормальных детей, которые составляют главную массу учащихся, и на школы для детей отступающих от нормы в сторону значительного повышения или понижения их одаренности.

Учебные планы и программы.

Учебные планы и программы являются признаком уже значительно развитых школ. Школы грамоты и старинные церковные школы как на западе, так и у нас не имели учебных планов и программ в современном значении этих слов; их программы определялись теми книгами-учебниками (напр., азбука, часослов, псалтирь), которые должен был пройти и усвоить каждый ученик в известной последовательности.

Программы появились вместе с возникновением государственных школ или, по крайней мере, проектов их организации. Они отражали взгляды учредителей и руководителей на задачу школы, которая в программах расчленялась на свои составные части: учебные предметы и курсы каждого года обучения и каждого класса.

Программы бывают трех родов: 1) программы экзаменационных требований, в которых указываются результаты, которых должен достигнуть каждый ученик к концу каждого года обучения и к концу всего учебного курса; 2) программа последовательного прохождения учебного материала и 3) методические программы, в которых говорится не только о том, что надо проходить, но и как надо работать над этим материалом.

В указанном порядке исторически возникали такие программы у нас. Современные программы наркомпроса и большинства отделов народного образования принадлежат к третьему типу. Только так называемые программы минимума—приближаются к второму типу, так как дают очень мало методических указаний.

Учебный план—это схема учебной работы с распределением времени между предметами и распределением учебного материала (частей курса) по годам обучения. Учебный план более всего определяет и тип построения учебного курса, а, следовательно, и тип школы, поскольку он зависит от учебного плана и программы.

Те же элементы и влияния, которые определяют вообще тип той или другой школы или известной группы школ, определяют и их учебный план и программы. С того момента, как для школы ставится определенная задача, вопрос о программе предрешен: она в сущности представляет из себя детализацию той же общей задачи в области обучения.

Наша начальная школа при своем возникновении преследовала в области обучения первоначально три задачи: научить читать, писать и считать. Методическая работа 60-х годов, отчасти под влиянием западной педагогики, поставила перед школою ряд новых задач: научить логически мыслить, связно выражать свои мысли устно и письменно и понимать окружающие явления. Появляется новый учебный предмет—предметные уроки, которые затем сливаются с уроками чтения в так называемое объяснительное чтение. В программу уроков чтения постепенно включаются систематические сведения по природоведению, географии и истории. Расширенная таким образом программа требует для своей проработки большего количества времени, и на очередь становится вопрос о переходе начальных школ от первоначального трехлетнего курса к четырехлетнему. С этим преобразованием неизбежно возникает вопрос о втором

учителе и таким образом меняется тип школы и школы с 3-мя годами обучения переходят в новый тип с четырьмя годами обучения и двумя учителями. Переход этот произошел под влиянием расширения и углубления учебных программ.

В дореволюционное время мы имеем три типа учебных программ начальной школы, соответствовавших трем типам школ: 1) школ ведомства министерства (в том числе земские и городские начальные); 2) школы церковно-приходской и 3) школы грамотности.

Так называемые школы повышенного типа не представляли принципиального различия в программах, а просто добавляли к курсу первого класса, равного курсу начального народного училища, еще курс второго класса.

Но педагогическая мысль, а отчасти и практика выдвигали уже на очередь иные повышенные типы школ. Таким был проект 6-летней начальной школы Московского губернского земства, осуществленный в ряде школ Московской губ. и в Новоторжском уезде Тверской губернии. Разница между этим новым типом школы и двухклассным училищем, имевшем тоже 6 лет обучения, была в совершенно ином построении программы. Двухклассное училище имело две ступени, соответствующие первым 4-м годам обучения и последним двум, т.-е. второму классу. Программа 6-летней школы была построена как одно целое, без этих ступеней. Отличалась она и практическим направлением, несколько приближавшим ее к последующей политехнической трудовой школе.

Кроме этого типа, были и другие специальные типы школ с расширенным курсом, имевшим совершенно свое-

образную программу. Таковы были—бывшие городские 3-х классные (или 6 классные) училища по положению 1872 г., торговые школы, женские мариинские училища и некоторые иные.

В области школ средних, которые прежде охватывали не только вторую ступень обучения, но и значительную часть первой, существовало огромное разнообразие типов, которым отвечали и особые программы. Новые типы часто возникали именно путем переработки по новому учебных программ, по которым затем и строилась школа. Но и в пределах каждого официального типа при более близком знакомстве с внутренней организацией и программами школ, находившихся в различных условиях, можно было различить еще дальнейшую дифиренциацию типов школ. Так, школы при станциях железных дорог, официально принадлежавшие частью к числу двухклассных школ министерства народного просвещения, частью к церковно-приходским, нередко в сущности по своим программам, выработанным специально для них, не походили ни на те, ни на другие. Также и в области средней школы—особенно частные школы без прав для учащих, имевшие право вырабатывать для себя особые программы, широко пользовались этим правом.

Основанием для выработки программы каждого типа школы всегда служили те задачи, которые возлагались на данную группу школ.

Октябрская революция провозгласила тип единой школы двух ступеней—и огромное разнообразие существовавших ранее школ, стало постепенно сводиться к единству двух ступеней советской единой трудовой школы.

Соответственно этому народный комиссариат просвещения приступил к выработке единых общеобязательных программ. Программы 1919 года не получили утверждения; программы, появившиеся в 1921 году, как раз к моменту, когда на очередь стал проект реформирования школ I и II ступени в 7 летнюю и техникум, уже потеряли свое значение, как только вышли из печати. Немедленно, в спешном порядке была выработана программа 7 летней школы, но и она устарела к моменту своего появления, так как Наркомпрос с 1922 года стал ориентироваться на 4-х летнюю школу первой ступени и пятилетнюю второй, разделенную на два концентра (3 и 2 года). Программа 7-летней школы 1921 г. оказалась уже не пригодною для этих новых типов школ. Общей всероссийской программы для них еще не обнародовано [1]). *МОНО напечатало краткие программы минимум.*

Разработка планов и программ единой трудовой школы с самаго начала встретилась с вопросом о местном материале, как основе образовательной работы школы. Стали намечаться новые типы школьных планов, различных между собою уже не по объему знаний и навыков, а по содержанию их, в зависимости от среды, окружающей школу. Возник вопрос о так называемых уклонах школ—сельскохозяйственном, индустриальном и кустарно-ремесленном.

Первоначальный тип политехнической трудовой школы мыслился идеологами ее, как индустриальный. В этом

[1]) В Августе 1923 г. вышел первый выпуск новых программ Госуд. Ученого Совета.

смысле была составлена книга Л. П. Блонского „Трудовая школа“ (ч. I и II). Блонский считал, что не только в городе с развитой индустрией, но и в деревне школа должна опираться на индустриальную организацию производства не только фабрично-заводского типа, но и сельскохозяйственного. В местностях, не имеющих развитой индустрии, он считал невозможным или вернее преждевременным организацию трудовой школы.

Реальная невозможность осуществления в широком маштабе индустриального типа школы заставила обратиться к школе с сельскохозяйственным уклоном и признать ее права на существование во всех районах с преобладающим земледельческим населением. В мелких городах, не имевших фабрик и заводов, или не имевших их в достаточном количестве для обслуживания школ, выдвинут был тип школы с кустарно-ремесленным уклоном. Школы индустриального уклона должны были остаться в районах фабрик и заводов или вблизи от них.

Все эти планы пока намечают только будущие пути нашей школе. Главною педагогическою задачею является приспособление школьных планов к господствующей в данной местности форме производства с сохранением однако единства общеобразовательных и воспитательных задач школы. Работа эта уже началась. В официальном органе государственного ученого совета (На путях к новой школе) появились статьи того-же Блонского „О школе с сельско-хозяйственным уклоном (№ 1), „Начальная школа в промышленном районе“ (№ 2) и „Схема занятий в трудовой школе первой ступени“ (№ 3). Имеется подробно разработанный план работы

школы I ступени с сельско-хозяйственным уклоном (Морозова). Пока разрабатываются эти два типа, различие между которыми выясняется довольно отчетливо.

Школа с сельско-хозяйственным уклоном может опираться на богатый запас знаний и опыта детей в этой области, имеющийся у них в силу того, что они с ранних лет принимают участие в работах своих семей и и что вся эта работа проходит у них на глазах. Это делает эту школу психологически наиболее правильной. Программа ее базируется на краеведении и изучении сельскохозяйственного производственного труда окружающего населения. Первые $1^1/_2$ или 2 года посвящаются накоплению материала из этих областей путем комплексного метода, т. е. разработки отдельных тем, научно освещающих и органически связывающих разрозненные собственные наблюдения и опыт детей. В двух старших классах (годах обучения) эта работа продолжается и расширяется, при чем к ней присоединяется и личное участие детей в работах более рационально поставленного и научно обоснованного и освещенного хозяйства пришкольного (сад, огород, мелкое животноводство) или личного хозяйства. Занятия краеведением расширяются до пределов изучения отечества и некоторых мировых явлений. Все эти занятия, на которые отводится определенная часть времени, не должны ослабить обязательства школы дать учащимся прочные навыки в беглом чтении, письме и счете.

Индустриальный труд при всей своей поучительности представляет для своего понимания детьми первой ступени очень большие трудности. Кроме того, работа ро-

дителей, занятых в таком производстве, проходит вне круга непосредственных наблюдений детей. Вот почему задача школы в промышленном районе в течение первых двух лет обучения помочь предварительному накоплению материала путем экскурсий в места работы их родителей. Эти экскурсии не имеют целью охватить все виды индустрии, существующей в данной местности или хотя бы одно производство в целом, но дать учащимся метод наблюдения и научить их переработке этих наблюдений. В двух старших отделениях это знакомство с индустрией углубляется, хотя задачею его не могут быть соответственно возрасту детей ни организационно-хозяйственные, ни технологические проблемы, но знакомство с работающей машиной и людьми рабочими. Этим знакомством и ограничится соприкосновение их с элементами технологии и физики (машины) и социологии (рабочие). Личное участие детей в индустриальной работе возможно только эпизодически и в очень ограниченных размерах при самых благоприятных условиях. Оно заменяется иллюстрированием производства и посильным моделированием его элементов. Наивысшим достижением будет введение в школу работ по дереву или какого нибудь местного кустарного или ремесленного промысла.

Особенностью школы с индустриальным уклоном является и различный от школы в сельской местности подход к естествознанию. Сельское хозяйство дает богатый материал по зоологии, ботанике и метеорологии, условия городской жизни и промышленности не дают такого материала. В школах индустриального типа — естествознание должно базироваться больше на физике и химии.

План и общие черты третьего промежуточного типа городских школ в городах с слабо развитой промышленностью еще не разработаны, хотя этот тип долгое время, вероятно, будет играть большую роль и в больших промышленных центрах, так как вряд ли всем школам удастся установить необходимую для индустриального уклона связь с отдельными промышленными предприятиями.

Все эти типы пока в проекте и осуществление их не выходит за пределы более или менее полных опытов немногих школ. Препятствием к широкому их распространению является не только недостаток материальных средств и необходимого оборудования школ, но и полная неподготовленность к ведению работы как того, так и другого типа огромного большинства педагогического персонала, могущего пока с успехом выполнять только общеобразовательную часть учебного плана без какого бы то ни было уклона.

Работа по переподготовке учащих и подготовления к этой работе новых кадров педагогического персонала еще только начинаются и определенного выявления в соответствии с этими двумя типами еще не получили.

Школа и население.

Казалось бы, что отношение к школе окружающего ее населения обусловливается историческими, бытовыми и юридическими условиями ее существования. На самом деле все эти условия создаются в силу большего или *меньшего участия населения в строении и организации* школы и в заботах об ее благосостоянии. Население в этом отношении часто само различает школы разного типа, отличающиеся друг от друга по степени участия его в заботах о них, называя одни школы своими („наша“, сельская школа), а другие казенными, земскими, церковными или иными.

Более близкое участие населения в жизни школы и полная его безучастность к ее работе кладут отпечаток не только на внешнее благосостояние школы, но и на внутреннюю жизнь ее. Более близкое общение с родителями детей и вообще с окружающим населением невольно заставляет школу больше считаться с взглядами населения на задачи обучения и воспитания и в известной мере идти на удовлетворение его требований. Это может быть часто соединяемо и с выполнением других более высоких и педагогическою мыслью продиктованных заданий, взятых на себя школою. При совершенно безучастном отношении населения к школе, когда все взаимоотношения между ними ограничиваются тем, что родители посылают в школу своих детей, а та их учит, у школы бывает слишком мало повода даже знакомиться с духовными запросами семьи и общества. Нередко такая школа ставит это себе

в заслугу и высоко держит знамя „независимости“, в сущности только не своей, а той государственной или общественной организации, которою школа создана и содержится. В таком положении по отношению к семье и обществу была, например, наша казенная средняя школа с начала 70-х годов, т. е. со времен Толстов*ской ее реформы до революции 1905 года.*

В зависимости от различных систем школьной организации изменяются и формы взаимоотношений между школою и родителями, местным населением и органами его самоуправления. Постараемся проследить эти изменения в их историческом или вернее генетическом развитии на русской почве.

Если мы обратимся сначала к сельской начальной школе, то мы найдем, что все попытки государства создать эту школу в широком масштабе не привели к сколько нибудь значительному ее распространению до тех пор, пока само население не приняло участия в ее организации, сначала непосредственно в лице родителей и сельских обществ, затем при участии органов местного самоуправления, волостных и земских. С 60-х годов начинает свое существование наша настоящая народная школа сначала в виде крестьянской школы грамоты. Крестьяне сами подыскивают себе учителей, сами собирают между собою средства на их содержание, сами приспосабливают помещение для школы или предоставляют ей и учителю помещение по очереди в домах родителей учащихся детей. Сначала учредителями и содержателями таких школ являются родители учеников, но затем там, где школа становится

обычным явлением, существующим из года в год, в содержании ее начинают принимать участие и сельские общества. Учителя тогда нанимают на сходе, как пастуха, десятского или другого служащего обществу, по приговору, в котором указываются срок найма, плата, содержание учителя и его обязанности. В такой школе учитель сам по большей части такой же крестьянин, как и нанявшие его, учил только тому, чему хотели их родители. Даже самые методы обучения и выбор книг для обучения нередко диктовались общественным мнением деревни.

Когда в конце 60-х годов возникли земские учреждения, то они начали свою работу в области народного образования с того, что взяли на учет все существовавшие в уездах школы, и стали оказывать им некоторое содействие. По мере увеличения доли участия земства в содержании школы возростало и его влияние на жизнь школы и ее работу. С момента, когда в руки земства перешло назначение учителей, школы становятся земскими, хотя еще долго не только все расходы по содержанию школьного помещения, но и значительная часть учительского жалования покрывались сельскими обществами. Только с начала 90-х годов земства начинают систематически освобождать сельские общества от всех расходов по содержанию школ, но реформа эта закончилась только к 1910 году, когда все земства приступили к осуществлению всеобщего обучения при помощи казенной субсидии. Условием получения этой субсидии Государственной Думою было поставлено полное освобождение сельских обществ от расходов на

школы. Крестьянские же школы грамоты продолжали существовать рядом с земскими и церковно-приходскими в очень значительном числе до середины 90-х годов, когда число их стало заметно сокращаться с развитием сети земских и церковно-приходских школ, и когда остатки их были переданы в ведение духовенства. Этот длительный процесс постепенно отстранял местное население от участия в направлении школы и во внутренней ее жизни. Институт попечителей училищ, долженствовавший играть роль посредника между школою и местным населением, никогда такой роли не играл. Школы казенные, церковные и земские стали чужими для сельского населения постольку, поскольку правительство, церковь и земство сами не были идейными представителями крестьянства.

Совершенно иначе складывались отношения между школою и населением в городах. Казенные школы городские, приходские и уездные существовали с первой половины XIX столетия, а в них никакого участия местное население не принимало. Более состоятельные классы населения пользовались или средней школою, или частными училищами и пансионами. Последние были собственно частными предприятиями педагогов, а план и программы их диктовались не родителями, а требованиями тех казенных учебных заведений, к которым они приготовляли учившихся у них детей.

С 70-х годов в городах стали возникать школы, организуемые городскими думами, но они предназначались преимущественно для тех слоев населения, которые меньше всего принимали участие в городском само-

управлении, и при отсутствии в то время в городах каких бы то ни было организаций, соответствующих сельским обществам, и не имели путей для выражения своих желаний. Не удивительно, что городское население еще меньше могло влиять на школы, предназначенные для его детей, чем сельское. А попечители городских училищ были своего рода начальниками, поставленными городской думой над школами, детьми, их посещавшими, и их родителями.

Наиболее полного разобщения школы и населения, ею пользовавшегося, было достигнуто в средней казенной школе. В 90-х годах рядом с нею возникли средние школы иного типа, в которых та часть общества, которая их создавала, принимала самое близкое участие — это были комерческие училища, и эта их особенность составляла самую характерную черту их отличия от классических гимназий и реальных училищ.

Все эти особенности взаимоотношений школы и той части населения, которая ею непосредственно пользуется, в значительной мере определяют особенности различных типов школы, являясь существенным их признаком.

В период первой русской революции, под давлением общественного мнения, школа или вернее ведомство, ею управлявшее, вынуждено было пойти на встречу новым требованиям и стало искать форм для сближения с родителями учащихся. Для сельских школ были изобретены школьные попечительства, которые никакого распространения не получили и нигде почти не привились. В гимназиях и реальных училищах были организованы

родительские комитеты, и представители родителей были допущены в педагогические советы, туда же были приглашены и выборные представители от земств и городских управлений. Но все эти представители и делегировавшие их организации никаких реальных прав не получали и никакого почти влияния на изменение типов школ в желательном для них направлении не имели.

После октябрской революции и установления диктатуры пролетариата естественно было введение новых форм общественного контроля за деятельностью школ. В соответствии с этим в состав школьных советов введены представители от местного трудового населения в довольно большом количестве. В школах сельских, где весь педагогический персонал составляют один, много два учителя или две учительницы, не может быть и речи об организованном школьном совете. Иное дело в больших городских центрах и особенно в школах при фабриках, заводах или станциях железных дорог. В них рабочее население, пользующееся для обучения своих детей исключительно данною школою, существенно заинтересовано в ее направлении и в контроле за ее работою. Не удивительно, что в этих школах представители местного трудового населения принимают обычно постоянное и самое близкое участие в работах школьного совета и в некоторых случаях оказываются очень полезными для школы сотрудниками. При таком участии местного населения педагогическая работа школы расширяется; она не может уже ограничиться воздействием только на учащихся в ней детей, она простирает свою деятельность и на местное население через его пред-

ставителей. Школьные советы превращаются в настоящие очаги культурно-просветительной пропаганды и могут иметь большое значение в деле развития в населении правильных взглядов на школу, ее задачи и характер ее работы, нередко вызывающий теперь недоумение и даже неудовольствие местного населения, неудовольствие, которое можно и должно рассеять путем агитации и пропаганды. В ином положении оказались представители трудового населения, посылаемые местными советами в школы, 2-й ступени. Но большей части эти представители ничем не связаны ни с детьми, ни со школой, и интерес их поэтому чрезвычайно слаб.

За последнее время в школьных советах стали появляться представители учреждений, принявших данную школу или другое учреждение социального воспитания под свое шефство, и представители комитетов содействия. Устанавливаемая таким образом связь этих учреждений со школою должна быть признана весьма желательной. Школы нередко еще, по старой привычке, не совсем дружелюбно относятся к таким представителям, как к чуждому им элементу. Это большая ошибка, потому что это ослабляет взаимное понимание и сотрудничество, на которые неизбежно должна будет опереться школа ближайшего будущего, снятая с государственного снабжения.

Бюджет школы. Платная и бесплатная школа.

Средства, расходуемые на школу, все равно, из какого источника, составляют главную часть расходов на народное образование. В зависимости от различной системы организации школьного дела большую или меньшую часть этих расходов принимает на себя государство, остальная — падает на местные (коммунальные) средства или, наконец, на родителей учащихся детей. Только полный подсчет всех этих расходов, вместе с ежегодным погашением стоимости школьного здания и школьного оборудования, может служит настоящим основанием для исчисления стоимости обучения одного ученика в школе того или другого типа[1]).

Насколько различна бывает стоимость одного ученика, можно видеть из вычислений Американского бюро образования, сделанных по всем странам мира в 1911 году. Вот эти данные: в Европе тогда дороже всего обходился ученик в Англии (если не считать вольных городов Германии)—в 17 долларов 63 цента; в Германии он равнялся 12 д. 17 ц., во Франции 11 д. 92 ц., в Австрии 6 д. 61 ц., в Италии 4 д. 83 ц., в Испании 2 д. 5 ц. (сведений о России не было). Эти цифры

[1]) В настоящее время для этих исчислений представляются еще иные временные затруднения в постоянно изменяющейся цене денег. Для правильного исчисления стоимости ученика в современной русской школе, надо переводить каждый произведенный расход на золотую валюту по цене золота в момент производства этого расхода, а погашение стоимости здания исчислять в довоенных золотых рублях.

кажутся ничтожными по сравнению с тем, что тратили некоторые штаты Канады, С. Американских Штатов и Австралии. Так штат Альберт (Канада) расходовал 66 д. 50 ц., Саскачеван 62 д. 22 ц., С. Штаты 31 д. 65 д., (из отдельных штатов Невада 72 д. 36 ц.), Новая Зеландия 29 д. 30 ц..

Степень обеспечения школы в значительной мере определяет и особенность ее типа, но еще в большей мере определяется этот тип источниками, из которых школа получает средства для своего существования.

Правильное школьное хозяйство требует составления сметы ежегодных расходов по каждой школе. В эту смету обычно у нас не входит погашение стоимости здания и школьного инвентаря. Другое дело в странах, где бюджет хозяйства поставлен правильно. В ежегодных отчетах Американского бюро образования показывается стоимость всего школьного имущества всех школ страны и его рост сравнительно с предыдущим годом. Стоимость эта возрасла с 1869 года до 1909 (40 лет) с 130.383.008 долларов до 967.775.587 д. Отдельно ведется счет школьных фондов (262.566.042 д. в 1904 году) и школьных земель, и все это по всем штатам и по каждому отдельно. Ничего подобного наша статистика теперь дать не может, но по данным переписей 1911 г. можно вычислить некоторые из этих данных, по крайней мере, по начальным училищам.

Обычно исчисляется смета определенного типа школы (напр. школы первой ступени с 4-мя учащими), и затем подводятся под этот тип и все другие школы. При огромном разнообразии размеров школ каждого типа

школы I ступени у нас бывают с одним учителем и 5 учениками и с 2000 учеников и 40 учителями) такой особ исчисления будет очень приблизительный. Самым равильным было бы составление сметы каждой школы дельно, исчисленной по общим нормам расходов на чителя, отделение и ученика. В основных чертах такая ета должна состоять из следующих гла ных статей.

Смета расхода	*Основания исчисления*
. Фонд заработной платы: педагогического персонала. . административно-технического.	Ставки профсоюза и разряды служащих.
сдельная плата за сверхурочные работы . . . . . . фонд пособий заболевшим и плата заместителям их (страховой фонд)	берется определенный % фонда раб. платы.
. Учебные расходы: Командировки учащих . . .	по числу командир., определенных производств. планом.
Приобретение учебных пособий: а. общешкольных . .	по особой смете.
б. для учеников. . . приобретение материалов для ручного труда.	по числу учеников.

пополнение библиотеки . . . пополнение кабинетов . . .	по особой смете.
образовательные экскурсии . . . . школьные праздники.	по средней стоимости экскурсии и праздников и числу экскурсий, определенному производствен. планом.
3. Хозяйственные расходы школы коммунальные расходы . . . отопление . . . . страховка зданий и имущества. мелкие расходы . . . . . поддержание чистоты. . . . мелкие и непредвиденные хозяйственные расходы . . .	по действительной стоимости.
4. Расходы на учащихся: питание учеников. . . . . лечение заболевших	по числу учеников и норме питания по особой смете.
снабжен. нуждающихся обувью и одеждой	по нормам снабжения и % нуждающихся.
5. Расходы по мастерским. 6. Расходы по хозяйству на школьном земельном участке . .	по действительной стоимости (по особым сметам).
7. Прочие расходы (какие именно)	по действительной надобности.

Смета прихода

1. Ассигнование от казны . . .	по смете государственной.
2. Пособие (ассигнование) из местных средств	по смете местных учреждений.
3. Пособие от шефа (комитета содействия)	по договору.
4. Плата за учение	по числу платных учащихся и размеру платы.
5. Доход от мастерских, земельного участка и других хозяйств. предприятий школ.	по смете.
6. Случайные поступления от недели помощи школе и т. п.	по примеру прошлого года.

Примечание: ожидаемые поступления натурой должны быть переводимы на деньги и вносимы в смету.

Правильное составление такой сметы возможно только при условии составления производственного рабочего плана школы. Расходы, которые трудно определить заранее, вносятся по примеру предыдущего года (прежде исчислялись по средней цифре за предыдущее трехлетие). Рассмотрим вкратце статьи прихода.

Заработная плата, а следовательно, размер заработка служащих должны быть точно определены. Только при этом условии возможно расчитывать не только на постоянный состав служащих, необходимое условие правильной работы школы, но и на равное напряжение их работы. Неполучение жалования в срок, а тем более относительное его понижение, слишком частое при быстром падении стоимости денег, влекут за собою такое расстройство хозяйства работников, при котором они уже не в состоянии отдавать школе все свои силы. Они или просто начинают голодать и перестают работать с прежней интенсивностью, или берут сторонний заработок и уже не могут посвящать себя всецело школьной работе. Положение это вызывает и усиленное дезертирство педагогов и прочих служащих школы на другие места и в другие профессии. Именно в таком положении находятся учащие наших школ, которые, несмотря на существование коллективного договора, не знают, сколько они получат в следующий месяц и в каком отношении будет их оклад к существующим и будущим ценам. Была сделана попытка определения прожиточного минимума в товарных единицах, приведенных к стоимости одного пуда ржи, но она имела только теоретическое значение и помогла союзу работников просвещения определить, что учителя получают 13—15% прожиточного минимума. На приближение размеров оплаты учительского труда к этой норме эти вычисления почти не имели влияния. В то же время некоторыми профессиональными союзами устойчивость обеспеченного прожиточного минимума работников уже достигнута.

Так же вредно отзывается на жизни школы неустойчивость бюджета и по остальным статьям. На смету можно смотреть двояко: она может быть планом расходов, которые должны быть произведены в течение сметного года в интересах благосостояния школы и обеспечения ее правильной планомерной работы, или она является только пределом сумм, которые могут быть отпущены на школу, но которые каждый раз отпускаются только по представлении частной сметы, на данный расход, и при условии одобрения этого расхода и утверждения сметы финансирующим школу ведомством. В первом случае школа имеет твердый бюджет и финансовую самостоятельность, во втором ни того, ни другого. Школьное хозяйство может быть поставлено правильно только при условии выяснения фактических нужд школы и закрепления за нею твердого бюджета для полного их удовлетворения. Финансирующие школу органы могут и должны с полным вниманием проверить эти нужды и смету на их удовлетворение в момент утверждения сметы и затем уже не входят в рассмотрение каждого отдельного требования, если оно не выходит из пределов сметы. Это не исключает обязанности ревизии отчетности в конце года и права ревизии правильности ведения хозяйства и расходования сумм в течение года в любой момент. Само собою разумеется, что смета должна быть утверждена раньше начала сметного года. Ни одно из этих условий не выполняется в современном ведении школьного хозяйства, и это влечет за собою не только полную неустойчивость этого хозяйства, но и полнее его расстройство, сопряженное с массой не-

производительных затрат, не достигающих часто своей цели—удовлетворения насущных нужд школы.

В практике как наших, так и иностранных школ существовал и средний путь, т.-е. такое положение, при котором только некоторые основные и постоянные статьи расхода производятся не школою, а учреждением, содержащим школы. Такими основными статьями являются—уплата жалования служащим, ежегодный ремонт школы, снабжение школы учебными пособиями и некоторые другие расходы, которые могут быть заранее определены, но кроме того, в распоряжение школы отпускаются известные суммы на мелкие хозяйственные расходы. Иногда это разделение производится по источникам дохода. Так, суммами, отпускаемыми от казны и местного органа самоуправления, распоряжается казна или орган, отпускающий эту сумму, а суммы, поступающие из другого источника—например, от родителей или комитета содействия, поступают в распоряжение школы и расходуются на нужды, не предусмотренные сметою, по распоряжению совета школы или заведующего школою. Суммы эти прежде имели особое название—специальные средства школы. Это, разумеется, не освобождает совета от обязанности вести учет этих сумм и давать отчет в употреблении их.

Отчетность школа может вести только по тем суммам, которые поступают в ее распоряжение. Это аксиома всякой отчетности. Для правильной ее постановки необходимо точно различать функции распорядителя кредита, которым может быть или школьный совет, или заведующий школою, и лица, производящего расходы и,

следовательно, ведущего учет их лично или через особого счетовода. При единоличном управлении школою обе эти функции могут быть соединены в руках заведующего, но могут быть и разделены между ним, как распорядителем кредита, и заведующим хозяйством, как исполнителем расходов.

Всякое правильно поставленное хозяйство должно иметь постоянный источник средств. Для школы, особенно правительственной или общественной, как не доходного учреждения, таким источником является определенное сметное ассигнование казны или учреждения, содержащего школу. Для школ платных, существующих полностью или частью за счет платы за учение, взимаемой с родителей, таким источником является эта самая плата. Взимается она школою по большей части вперед и требует особых лиц для взимания и хранения этой платы. О влиянии этой платы и ее взимания на жизнь школы будет сказано ниже. Заметим, однако, что школьное хозяйство в последнем случае становится гораздо более сложным. Осложняется и контроль за расходованием школьных сумм и отчетность по ним. В больших школах в виду этого организуется нередко особый аппарат в виде хозяйственной комиссии или комитета, или приглашаются особые лица для заведывания школьным хозяйством, для собирания и расходования школьных средств. Создается внутри школы и особый ревизующий аппарат.

В тех случаях, когда школа является полным распорядителем поступающих в ее распоряжение средств, не израсходованные остатки могут образовывать спе-

циальные капиталы или фонды школы. Существует и особый способ обеспечения школы при помощи основания специального фонда, доход с которого предназначается для покрытия всех или некоторых определенных расходов по школе. Мы видели, что подобные фонды в Америке составляют в общей сложности более четверти миллиарда долларов. Они были очень значительны и у наших учебных заведений, но все они хранились в процентных бумагах, ныне аннулированных. Фонды эти образуются или путем отчисления в них свободных остатков, или определенного процента всех поступлений, или из специальных статей дохода, определяемых в фонд, или, наконец, из случайных поступлений от доходных предприятий (концертов, лекций, спектаклей и т. п.) и пожертвований.

Приведем пример возникновения и образования таких фондов. В Московских городских школах с 1869 г. (год их возникновения) до 1910 г. существовала трехрублевая плата за учение. Плата эта составляла специальные средства школы и употреблялась по усмотрению попечителя школы на различные, не предусмотренные сметою нужды школы и учащихся. Беднейшие (часто до 30%) от этой платы освобождались. Попечитель мог, если хотел, вовсе не расходовать этих сумм и составлять из них запасный фонд. Этим последним правом в полной мере воспользовались два попечителя и за тридцать почти лет своего управления школами из 3-х рублевой (в год) платы скопили, для своих школ капиталы один в 200.000 р., другой в 250.000 р. Колледжи старых английских университетов и многие сред-

ние английские школы, насчитывающие не одну сотню лет своего существования, существуют на счет доходов со своих специальных капиталов и, благодаря им, пользуются полною финансовою независимостью. У нас существовало несколько таких детских учреждений и школ, например, коллегия Павла Галагана в Киеве. В Америке целый ряд учебных и просветительных учреждений создан на счет капиталов, пожертвованных для обеспечения их существования известным богачем Карнеджи и другими миллиардерами.

Само собою разумеется, что такие формы обеспечения совершенно не соответствуют структуре социалистического государства. Хотя государство выпускает процентные бумаги государственного займа, но образование из них фондов для обеспечения школьных расходов нерационально. Ведь проценты по этим фондам будет платить то же государство, только по смете комиссариата финансов, а не народного просвещения. В деле просвещения лишний рубль, истраченный немедленно, приносит гораздо больший процент в виде увеличения культурных ценностей (число обученных детей), чем он может принести денежных процентов в будущем. А расходование средств, поступивших на нужды просвещения, на покупку процентных бумаг будет прямым ущербом просвещению.

Подводя итог всему изложенному, мы можем подразделить школы, по признаку порядка их финансирования и распоряжения отпускаемыми на них средствами на следующие типы:

Типы:	Источники материального обеспечения школы. Главный:	Побочные:	Распоряжение кредитами:
1.	Государство	нет	а) Учреждение, от которого получаются главные средства содержания. б) Учреждение, дающее главные средства, распоряжается этими средствами, а школа побочными доходами. в) Школа пользуется полною финансовою самостоятельностью и распоряжается всеми поступающими на нее средствами.
2.	Государство	местн. средства и пособия учреждений	
3.	Государство	плата за учение и др. источники	
4.	Местные средства	нет	
5.	Местные средства	пособия государственных и иных учрежден.	
6.	Местные средства	плата за учение и др. источники	
7.	Обществен. учреждения, союзы или промышлен. предприят.	нет	
8.	Те-же	плата за учение и др. источники	
9.	Доход с хозяйственно-производственных предприятий школы		Школьные коллективы, собирающие доход или плату и распоряжающейся ею.
10.	Плата за учение	другие частные источники	

В виду того, что все восемь первых типов могут каждый по порядку распоряжения кредитами принадлежать к одному из трех типов порядка распоряжения кредитами, мы получили 26 разных типов финансовой организации школ [(8 × 3) + 2]. Большая часть этих типов уже существует в настоящее время, а с более

широким введением платности в наших школах и все эти типы будут иметь место.

В виду того большого значения, который имеет принцип бесплатности обучения, необходимо вопрос о платности его рассмотреть особо.

Платность была когда то первоначальной и единственной формой обеспечения существования школы. Путем длительной исторической эволюции школа перешла во многих цивилизованных странах, в том числе и в России, на содержание общественных учреждений и государства, хотя и с сохранением в некоторых случаях платности, суммы которой далеко не покрывали расходов школы (в наших казенных гимназиях в дореволюционное время ученик обходился в 400—450 р., а плата взималась в размере 80—100 р., и суммы этой платы шли в специальные средства данного учебного заведения). Но рядом продолжали существовать и учебные заведения, находившиеся всецело в зависимости от платы за учение — такими были женские гимназии, коммерческие училища и все частные учебные заведения, не получавшие субсидии от казны или местных органов самоуправления. Бесплатными были начальные училища как сельские (земские), так и городские. Эта бесплатность была установлена не сразу, она была результатом длительного процесса. Так земства, не взимая особой платы в свою пользу с детей, обучавшихся в школах, в то же время очень долго (в некоторых уездах до девятых годов 20-го столетия) возлагали часть расходов по содержанию школы на местное сельское население, предоставляя ему собирать необходимые для этого сред-

ства со всего населения поголовно или только с родителей учащихся детей. И в том и в другом случае обучение не было бесплатным для населения. В городских школах плата за обучение существовала очень долго и, например, в Москве она была отменена только в 1910 году.

Положение об единой трудовой школе 1918 года устанавливало бесплатность обучения в школе первой и второй ступени, и эта бесплатность, действительно, была проведена почти везде в течение двух следующих учебных лет 1918/19 и 1919/20, но уже с 21 года начали обнаруживаться признаки отступления от этого принципа. Размер вознаграждения учительского труда стал отставать от фактического прожиточного минимума, а во многих губерниях скоро стало хроническим задерживание уплаты жалования за отсутствием наличных денежных знаков. Образовалась миллиардная задолженность государства учителям, которая затем была аннулирована в значительной своей части. Для обеспечения своего существования учителям пришлось или искать сторонних заработков, или обратиться к содействию населения. Во многих местах население, не желая лишиться учителя и школьного обучения своих детей, само пришло на помощь школе путем обеспечения учителя натурою, т. е. пайком. Средства для этого тоже натурою стали собираться с местного населения, где со всего поголовно, а где с родителей учащихся детей. Таким образом возникла плата за обучение в советских школах. С 1922 года поднимается вопрос о хозяйственных комиссиях при школах из представителей

местного населения, о советах содействия из местного населения и родителей, о шефах, каковыми являлись или промышленные предприятия и общественные учреждения, или союзные организации. Все эти учреждения должны были изыскивать средства на покрытие тех расходов школ, на которые не отпускалось достаточно средств из казны. Все эти учреждения так или иначе должны были собирать эти деньги путем или раскладки их между членами или служащими той организации или учреждения, которые становились шефами школы, или между родителями учащихся в школе детей. И в том и в другом случае обучение в школе становилось платным.

Дело не менялось от того, что взносы родителей объявлялись необязательными и считались не платою за учение, а добровольными пожертвованиями. Ведь и при существовавшей раньше плате за учение значительная часть несостоятельных родителей от нее освобождалась (в Московских городских школах до 30%). Теперь только порядок этого освобождения был сделан явочным, т. е. достаточно было заявления родителей для того, чтобы освободиться от платы. Впрочем, в целом ряде школ комитеты содействия при этом требовали предъявления официальных удостоверений о получаемом родителем ученика содержании.

К 1923 году наметилась определенная линия отношения комиссариата народного просвещения к порядку взимания платы за учение с некоторых категорий родителей, дети которых обучаются в советских школах.

По мере того, как в течение 1922 г. все большее и большее число школ снималось с государственного снабжения, местные отделы народного образования, изыскивая средства для их обеспечения, стали передавать школы на хозяйственное содержание фабрик, заводов, союзных организаций, торгово-промышленных предприятий и, наконец, сельских советов и этим фактически вводить платность обучения в скрытом или прямом виде. В городах, преимущественно в школах второй ступени, плата стала вводиться через хозяйственные комитеты и советы содействия. Практика различных губерний и уездов вырабатывалась на местах и была очень различна и по отношению к порядку взыскания платы и освобождения от нее, и по отношению к определению ее размеров. Также различна и практика расходования этих средств. В настоящее время в целях упорядочения этого вопроса коллегией наркомпроса выработана и ВЦИК-ом утверждена 22/III 1923 г. инструкция о порядке взимания платы за обучение в учреждениях соцвоса и других главков.

Платность вводится для известных категорий граждан.

Инструкция коллегии наркомпроса значительно суживает размеры применения платности сравнительно с фактическим положением дела в очень многих школах.

Если средства, отпускаемые государством на содержание школ, не будут значительно увеличены в ближайшем будущем, то население, заинтересованное в сохранение училищ и продолжении их работы, само сохранит, помимо этой платы, те добровольные взносы на школы, которые делаются теперь через советы содей-

ствия и другие органы помощи школам. Таким образом платность фактически будет осуществляться гораздо шире чем то имеется в виду инструкцией наркомпроса. Уменьшение этого явления будет идти по мере увеличения средств на содержание школ, отпускаемых государством (наркомпросом) и органами местного управления.

Платность в общественной школе, в каком бы виде она не вводилась, с какими бы ограничениями она не соединялась, должна быть рассматриваема, как отрицательное явление в педагогическом и общеполитическом смысле. Вред его в педагогическом отношении в том, что она вносит разделение в детскую среду по принципу состоятельности их родителей. В отдельных случаях всегда возможны старания части родителей освободиться от платы путем представления ложных сведений о своем состоянии, возможно сокрытие части доходов, и в этом обмане будут участвовать дети. Наконец, на глазах детей и над ними будет проводиться мера, прямо противоречащая одному из основных принципов социализма.

Школа, вводя платность, частично отказывается от конечной цели общественного воспитания—изъять всю массу подростающего поколения из под влияния старых предрассудков и отживающего мировоззрения, и отказывается именно по отношению к детям наиболее закоренелых буржуазных слоев, потому что при отсутствии обязательного обучения школа должна будет исключать из своих стен детей, может быть, более других нуждающихся в ее воспитательном воздействии, или вступать в резкий конфликт с их семьями из за платы за их

обучение. Плата за обучение в школе в глазах вносящих ее является их участием в обеспечении учителя и изменяет их отношение к нему. В бесплатных школах он общественный работник, в платных частично наемник платящих, и они считают себя в праве предъявлять к нему те или иные требования своекорыстного характера.

Все эти отрицательные стороны платности усиливаются во много раз, когда плата вносится прямо в школу и идет частично на улучшение положения работников. С другой стороны, плата, вносимая в учреждения, содержащие школу, рассматривается, как новый налог, налог на детей, достигших известного возраста. Этот налог должен быть признан самым несправедливым из всех и таким он всегда будет в глазах населения.

Еще надо иметь в виду, что родители, отправляющие своих детей даже в бесплатную для них школу, не освобождаются от целого ряда расходов помимо платы, сопряженных с посещением школы их детьми. Таковы расходы на учебники и письменные принадлежности, которые теперь по своим размерам часто превосходят размер установленной платы, таковы расходы на питание в школе (завтраки), неизбежные с тех пор, как все учащиеся школ для приходящих сняты с пайка, расходы на обувь и одежду, изнашиваемые в школе значительно скорее, чем дома. Все эти расходы, от которых теперь не освобождается никто, делают для действительно беднейшей части населения школу дорогою. Разница между их расходами на ученика и расходами того нэпмана, с которого установлена плата в размере даже двойном против служащих, получающих ставку по 12 разряду,

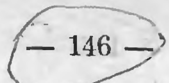
будет очень незначительна и не в пользу неимущих. Снабжение же учеников книгами, питание их в школе, а также выдача нуждающимся обуви и одежды—меры, которые могут быть осуществлены только после того, когда государство найдет средства для удовлетворения за свой счет всех более насущных нужд школы, т.-е. не будет уже нуждаться в плате за учение с кого бы то ни было; введение платы в настоящее время мотивируется не принципиальными соображениями, а недостатком у государства средств на покрытие всех школьных расходов.

Наше поколение должно увидеть бесплатную школу и по возможности в скорейшее время.

Тип русской школы ближайшего будущего.

В ходе развития школы следующая ступень может быть до некоторой степени предсказана, могут быть выяснены господствующее направление в педагогике и те пути, по которым идет школьное дело. Период строительства новой русской школы затянулся, многие опыты могут считаться окончательно похороненными, за то другие стороны школьной организации несомненно укрепляются и развиваются.

Русская школа ближайшего будущего не будет казенной государственной школою. Она будет содержаться на счет местных городских и уездных средств, отчасти при содействии более мелких общественных организаций—районых в городах, волостных и сельских в уездах. Таково будет массовая школа первой ступени



и значительная часть школ второй ступени и профессиональных техникумов.

Рядом с этой школой будут существовать школы, содержимые на средства фабрик, заводов, железных дорог и кооперативных организаций для детей служащих в этих учреждениях и для детей членов кооперации. Школы, содержимые при помощи комитетов содействия или шефов, непосредственно в них не заинтересованных, будут переданы на содержание или местным отделам народного образования, или фабрикам и заводам, или, наконец, специально для их содержания организованным кооперативам, члены которых будут непосредственно и лично заинтересованы в их существовании. Последний тип школы будет и формою проявления частной педагогической и общественной инициативы в школьном деле.

Школа будет единою и состоящею из четырех ступеней: детского сада для детей от 4 до 7 лет, школы I ступени с 5 летним курсом для детей от 7 до 12 лет [1]), школы II ступени с 6-летним курсом для детей от 12 до 18 лет [2]) и высшей школы. Но рядом со школой второй ступени будут существовать 4 и 6 летние техникумы, которые будут принимать детей, окончивших школу I ступени. Из них 6 летние техникумы будут открывать своим питомцам доступ в высшие специальные

---

[1]) К 4-х летней школе отойдут группы 7-леток, обучающихся ныне в детских садах.

[2]) Требования, предъявляемые высшими учебн. заведениями, приведут к увеличению продолжительности курса школ второй ступени до 6 лет.

учебные заведения. В этом смысле и техникумы войдут в состав системы единой школы.

Школы будут бесплатными, взамен же платы за обучение, вероятно, будет введен школьный налог в виде определенного добавления к подоходному налогу, причем он будет распространен на все работоспособное население. Получаемые от этого налога средства будут распределяться между губерниями и уездами в виде субвенции от государства на нужды народного образования.

Центральное управление делом народного образования сохранит за собою право общего направления школьного дела, но главною его задачею будет учет и объединение работы всех учреждений, работающих в этой области.

Свидетельства об окончании курса общеобразовательных учебных заведений не будут давать никаких прав, кроме права поступления без экзамена в учебное заведение следующей высшей ступени. Техникумы и высшие специальные учебные заведения будут давать право на поступление на соответствующую специальной подготовке работу для практического стажа, после которого уже учреждения, а не высшие и специальные учебные заведения, будут выдавать свидетельства на звания специалистов.

В школе II ступени и высших учебных заведениях не будет существовать никаких казенных стипендий, их будут учреждать профессиональные союзы, промышленные и общественные учреждения и, наконец, местные губернские и уездные отделы народного образования за счет местных средств.

Еще не ясна будущая судьба университетов, превратятся ли они окончательно в высшие учебные заведения профессионального характера, только объединяющие в себе несколько специальностей, или они сохранятся, как высшие общеобразовательные училища, не имеющие целью готовить специалистов, но за то и не дающие никаких прав и привилегий, оканчивающим курс.

Общеобязательный минимум школьных программ будет значительно уменьшен, и тогда явится возможность развития этих программ в сторону того или другого уклона. Число этих уклонов увеличится, и рядом с сельскохозяйственным и индустриальным появятся уклоны общественно-экономический, ремесленный и, может быть, научный.

Трудовые принципы и методы активного обучения будут постепенно проникать в программу и методы работ школ, но рядом с этим явлением гораздо скорее увеличится число школ, которые в большей или меньшей степени будут осуществлять тип настоящей трудовой школы. Трудовые школы будут всех типов, т.-е. не только первой и второй ступени, но будут и трудовые школы для подростков—для взрослых рабочих (рабфики).

Таково в общих чертах ближайшее будущее нашей школы.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

История еврейского народа. Т. I. Древнейшая эпоха еврейской истории.

История евреев в России. Т. I. История евреев в Литве и Польше.

История евреев в России. Т. II. Книга 1-я. Евреи в Южной Руси, на Кавказе и в Крыму.

Гурко-Кряжин, В. А. История революции в Турции.

Коваленский, М. Н. Русская революция в судебных процессах и мемуарах. Книга I. Процессы Нечаева, 50 и 193-х.

Маслов, П. П. Крестьянские движения в России. Кн. I. Крестьянские движения до 1905 г.

Коваленский, М. Н. Путешествие Екатерины II в Крым.

Коваленский, М. Н. Русский ученый XVIII в. (Страницы из жизни Ломоносова).

Комовская, Н. Д. В стране великого хана.

Кащенко, П. П. Суд в Московском государстве.

Печатаются:

Коваленский, М. Н. Русская революция в судебных процессах и мемуарах. Книга II. Дело Веры Засулич. Дело 1-го марта.

Споссон, П. В. Чартистское движение и причины его упадка.

Маслов, П. П. Крестьянские движения в России. Книга II. Крестьянские движения с 1905 г. до 1909 г.

Святловский, В. В. История экономических идей в связи с историей быта.

Святловский, В. В. Учения об экономической эволюции.

Тихеева, Е. И. Организация детского дома и детского сада.

Чулицкая, Л. И. Дошкольный возраст и его особенности.

Пфейфер, С. Детский клуб, его цель, значение и организация.

Альмединген, Н. А. Детский сад и семья.

Шацкий, Ст. Ф. Годы исканий.

Шацкий, Ст. Ф. Бодрая жизнь. 2-я часть.

Фортунатов, А. А. История развития идеи трудовой школы.

Проф. Финдлей. Химия на службе человеку.

Набоков, В. Временное правительство. (Воспоминания).

Пуанкаре. Р. Происхождение мировой войны.

